Dizionario critico di pedagogia

A cura di
Massimo Baldacci

il mestiere della pedagogia

FrancoAngeli

Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

La collana “Il mestiere della pedagogia” si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.
Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i problemi delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.
Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i problemi educativi nella loro concretezza storico-sociale, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il “lume” in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.
La collana presenta perciò volumi tematizzati sui problemi dell'educazione, ed è articolata in due versanti.
Il primo versante è dedicato alle ricerche educative, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.
Il secondo versante è dedicato ai paradigmi educativi, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.
Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curricolo e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

René Barioni, Haute École Pedagogique, Losanna
Luciana Bellatalla, Università di Ferrara
Fabio Bocci, Università Roma Tre
Franco Cambi, Università di Firenze
Enzo Catarsi †, Università di Firenze
Giorgio Chiosso, Università di Torino
Enza Colicchi †, Università di Messina
Michele Corsi, Università di Macerata
Mercedes Cuevaz López, Universidad de Granada
Francisco Diaz Rosas, Universidad de Granada
Liliana Dozza, Università di Bolzano
Maurizio Fabbri, Università di Bologna
Silvia Fioretti, Università di Urbino
Massimiliano Fiorucci, Università Roma Tre
Franco Frabboni †, Università di Bologna
Eliana Fraeunfelder †, Università di Napoli
Patrizia Gaspari, Università di Urbino
Giovanni Genovesi, Università di Ferrara
Cosimo Laneve †, Università di Bari
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Umberto Margiotta †, Università di Venezia
Berta Martini, Università di Urbino
Maria Chiara Michelini, Università di Urbino
Riccardo Pagano, Università di Bari
Teodora Pezzano, Università della Calabria
Franca Pinto Minerva, Università di Foggia
Maria Grazia Riva, Università di Milano-Bicocca
Mario Rizzardi, Università di Urbino
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Roberto Sani, Università di Macerata
Vincenzo Sarracino, Seconda Università di Napoli
Giuseppe Spadafora, Università della Calabria
Francesco Susi, Università Roma Tre
Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Angela Maria Volpicella, Università di Bari
Miguel Zabalza, Universidad de Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio a "doppio cieco".
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Dizionario critico di pedagogia

A cura di
Massimo Baldacci

il mestiere della pedagogia

FrancoAngeli

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi "Carlo Bo" di Urbino.

Isbn e-book Open Access: 9788835184423

Il volume è disponibile anche in formato cartaceo in versione commerciale.
Per maggiori informazioni consultare il sito www.francoangeli.it.

Isbn cartaceo: 9788835173878

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

In ricordo di Enza Colicchi, per tutti noi una maestra
e un'indimenticabile amica

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Lemmi e autori

Introduzione. Termini e concetti della pedagogia
Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" pag. 11
Nota metodologica
Luca Odini, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" » 21

A

Adolescenti / Giovani
Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna "Kore" » 25
Adulti (educazione degli)
Enrico Bocciolesi, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" » 30
Ambiente educativo
Mimmo Pesare, Università del Salento » 34
Anziani (educazione degli)
Enrico Bocciolesi, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" » 39
Apprendimento
Silvia Fioretti, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" » 43
Autoritarismo
Pietro Maltese, Università degli Studi di Palermo » 47

C

Comunità (educativa)
Maria-Chiara Michelini, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" » 52

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Corporeità (educazione alla)
Gilberto Scaramuzzo, Università degli Studi Roma Tre
Cultura
Mimmo Pesare, Università del Salento pag. 62
Cura
Mimmo Pesare, Università del Salento » 67

D

Democrazia (educazione alla)
Maura Striano, Università degli Studi di Napoli Federico II » 71
Diversità / Differenza
Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna "Kore" » 75

E

Educabilità
Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna "Kore" » 80
Educazione
Maurizio Fabbri, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna » 85
Educazione della mente
Mino Conte, Università degli Studi di Padova » 90
Emancipazione
Giuseppe Annacontini, Università degli Studi di Foggia » 95
Esperienza
Teodora Pezzano, Università della Calabria » 99
Estetica (educazione all')
Gilberto Scaramuzzo, Università degli Studi Roma Tre » 103

F

Famiglia
Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" » 108
Filosofia dell'educazione
Mino Conte, Università degli Studi di Padova » 114
Finalità (educative)
Mino Conte, Università degli Studi di Padova » 118
Formazione
Elena Madrussan, Università degli Studi di Torino » 122

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

G

Gioco
Teodora Pezzano, Università della Calabria pag. 127

I

Inclusione
Maura Striano, Università degli Studi di Napoli "Federico II" » 131
Indottrinamento
Pietro Maltese, Università degli Studi di Palermo » 136
Insegnamento
Stefano Oliverio, Università degli Studi di Napoli "Federico II" » 141
Intercultura
Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" » 146
Interesse
Teodora Pezzano, Università della Calabria » 152
Istruzione
Berta Martini, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" » 156

L

Lavoro (educazione al)
Pietro Maltese, Università degli Studi di Palermo » 160
Libertarismo (pedagogico)
Giuseppe Annacontini, Università degli Studi di Foggia » 165

M

Metodo (educativo)
Gilberto Scaramuzzo, Università degli Studi Roma Tre » 173
Modello (educativo)
Luca Odini, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" » 178

P

Pedagogia
Maurizio Fabbri, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna » 183

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Pedagogia speciale
Maura Striano, Università degli Studi di Napoli "Federico II" pag. 190

R

Relazione (educativa)
Elena Madrussan, Università degli Studi di Torino » 194
Ricerca (metodologia della)
Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" » 199

S

Scienza/e dell'educazione
Maria-Chiara Michelini, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" » 204
Scuola
Stefano Oliverio, Università degli Studi di Napoli "Federico II" » 209
Sistema (educativo)
Enrico Bocciolesi, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" » 214
Socializzazione
Giuseppe Annacontini, Università degli Studi di Foggia » 218
Società (educante)
Maria-Chiara Michelini, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" » 223
Soggetto
Elena Madrussan, Università degli Studi di Torino » 228
Storia dell'educazione
Luca Odini, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" » 233

T

Teoria, Pratica (Pt.) e Prassi (Ps.), Maurizio Fabbri, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna » 238
Teorie dell'educazione, Stefano Oliverio, Università degli Studi di Napoli Federico II » 243

V

Valori, Luca Odini, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" » 248

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Introduzione. Termini e concetti della pedagogia

di *Massimo Baldacci*

1. Le ragioni di un dizionario critico di pedagogia

La terminologia di una disciplina, la sua rete concettuale, rappresenta un aspetto fondamentale della sua "epistemologia" interna. L'autonomia di una forma di sapere richiede il possesso di un proprio linguaggio, caratterizzato da un insieme specifico di termini o concetti fondamentali che lo distinguono da altri domini conoscitivi e ne definiscono una prospettiva epistemica peculiare. Lo stesso "oggetto" di studio di una disciplina non coincide con la "cosa" di cui si occupa, ma si configura come il limite di tensione epistemologica della sua struttura concettuale e linguistica (cfr. Agazzi, 1979). In altre parole, non è sufficiente identificare l'oggetto della pedagogia con l'educazione, poiché quest'ultima è anche oggetto di studio di altre discipline, come la psicologia dell'educazione o la sociologia dell'educazione. L'oggetto della pedagogia coincide piuttosto col peculiare punto di vista che essa costruisce rispetto all'educazione, e – in senso operativo – tale punto di vista corrisponde alla rete di termini e di concetti fondamentali che la caratterizzano. Possiamo cogliere e interpretare l'esperienza educativa da un punto di vista pedagogico soltanto attraverso un sistema di termini concettuali. La terminologia è, pertanto, un aspetto cruciale dell'identità di un dominio disciplinare, e il chiarimento preciso delle sue unità (i termini) è un presupposto fondamentale dello stesso rigore di tale disciplina. Senza chiarezza e precisione concettuale regnano idee confuse e pensieri vaghi o ambigui. A questo proposito, un "termine" è una unità linguistica che designa (ed esprime) un concetto inerente a un dominio disciplinare (Zanola, 2018, p. 42). Se nel linguaggio comune si hanno parole che esprimono significati, in un lessico specialistico (come quello della pedagogia) si hanno invece termini che designano concetti (Sartori, 2011).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Lo scopo generale di un *dizionario specialistico*, come il presente (vedremo poi perché "critico"), è perciò quello di chiarire i concetti designati dai termini di una disciplina o campo di sapere. Infatti, in linea di massima, un dizionario descrive un dato lessico articolandolo in voci composte secondo lo schema: *lemma* (termine) – *definizione* (o glossa: informazioni sul lemma) (Beccaria, 2004). Tuttavia, in generale, la possibilità di far corrispondere ogni termine usato in una disciplina a una definizione concettuale univoca è una prerogativa di pochi campi del sapere. Vale per lo più per le cosiddette scienze esatte come la matematica, e per le scienze "dure" come la fisica e la chimica. Nell'ambito delle scienze umane (di cui la pedagogia fa parte), la questione è più complessa, e non mancano tanto casi di *polisemia* (il medesimo termine può rinviare a concetti diversi) quanto di *sinonimia* (il medesimo concetto può essere designato da termini differenti). Nel caso del lessico pedagogico, questa problematicità del rapporto fra termini e concetti dipende da almeno tre fattori.

Il primo è quello di una relatività prossimità del lessico pedagogico al linguaggio comune. Si diceva che, mentre in quest'ultimo si hanno parole e significati, nel primo si passa a termini e concetti. Tuttavia, questa differenza ha un carattere meramente pragmatico, legato agli usi linguistici (Zanola, 2018, p. 37). Di fatto, molti termini pedagogici corrispondono a parole ordinarie, comunemente adoperate nel discorso quotidiano. Questa contaminazione fra lessico pedagogico e linguaggio comune tende a inclinare l'uso dei termini pedagogici verso la vaghezza e l'ambiguità che caratterizzano il secondo, con tutti i problemi che ne conseguono. Certamente, anche altre discipline soffrono di problemi simili. Per esempio, si pensi al linguaggio della scienza politica, con la sua vicinanza ai linguaggi del giornalismo politico. Tuttavia, questi problemi non possono essere trascurati ai fini della determinazione di un dizionario della pedagogia.

Un secondo fattore è rappresentato dal pluralismo dei paradigmi della pedagogia. Ogni paradigma (Kuhn, 1978) è tendenzialmente caratterizzato da una propria terminologia, la quale – benché si possa parzialmente sovrapporre a quella di altri paradigmi – può presenta proprie peculiarità. La pedagogia contemporanea è caratterizzata da una diversificazione dei paradigmi, e quindi tende a soffrire di un certo pluralismo linguistico-concettuale, che può generare fenomeni di polisemia e di sinonimia dei termini pedagogici.

Infine, si deve considerare la storia della pedagogia. Una storia che è stata caratterizzata da differenti tradizioni teoriche (tra le quali: l'idealismo, lo spiritualismo, il tomismo, il pragmatismo, il marxismo, il razionalismo, la fenomenologia *et al.*), che hanno conosciuto diverse varianti e interpretazioni. In questo modo, nel corso del tempo hanno agito diversi

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

centri di irradiazione teorico-linguistica, favorendo una proliferazione dei termini concettuali. Inoltre, ciò può talora aver portato a interpretare in modo differente gli stessi termini o a denominare diversamente concetti simili.

Nel suo complesso, l'attuale mappa del lessico pedagogico è simile a quella di una città (in analogia con la metafora di Wittgenstein, 1983), nella quale sono sopravvenuti nuovi quartieri accanto a quelli vecchi. Cartesio (1996, pp. 67-68) faceva però notare che soltanto le città che sono state progettate da un unico architetto hanno struttura ordinata. Nel lessico della pedagogia sono invece intervenuti vari fattori nel corso del tempo, e questo ha prodotto una situazione pluralistica e meno ordinata.

Rispetto a questa situazione, sarebbe illusorio e fuorviante pensare che un dizionario possa assolvere la funzione di un grande architetto capace di riprogettare il lessico pedagogico, conferendogli ordine e univocità (secondo lo schema: lemma-definizione). Sembra più accorto muovere dall'attuale problematicità del rapporto termini-concetti nel lessico pedagogico, per cercare di guadagnare forme di chiarimento che tengano conto delle polisemie che lo attraversano. Non si tratta, cioè, di sopprimere la polivalenza concettuale dei termini, bensì di acquisirne consapevolezza critica, per permetterne un uso rigoroso e sorvegliato. Per questo, crediamo che sia necessario un *dizionario critico* della pedagogia. La questione fondamentale appare quella di individuare i diversi significati concettuali che – per i motivi su accennati – si trovano ad essere ricompresi sotto uno stesso termine. Queste diverse accezioni concettuali debbono essere chiaramente distinte, descritte in modo preciso rispetto ai loro tratti e ricostruite nel loro andamento diacronico, spesso foriero di sfumature semantiche diverse. Soltanto a partire dalla consapevolezza critica di questa complessità concettuale si può dare un uso rigoroso e sorvegliato di un termine, specificando l'accezione in cui lo si intende. Altrimenti, il discorso pedagogico rischia di risultare vago o ambiguo. Questo è l'intento fondamentale che si pone il presente dizionario. Accanto a questo, ci sarebbe da considerare il rapporto tra i termini del lessico pedagogico e le corrispondenti parole del linguaggio comune, ma a questo si è dato solo qualche sporadico un cenno.

A partire da questi chiarimenti possiamo fornire alcune delucidazioni sulla struttura delle diverse voci di questo dizionario. Poi accenneremo alla questione della selezione di tali voci entro l'universo del lessico pedagogico. Infine, daremo una schematica ripartizione dei lemmi per campi tematici.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

2. Struttura delle voci

Le voci presentano una struttura omogenea, articolata in alcune parti costanti, legata agli scopi del dizionario. Ne diamo una breve descrizione (corredata da un'esemplificazione di comodo relativa al termine "cultura"), specificando alcune avvertenze. Per non appesantire graficamente l'opera, i titoletti dei diversi punti sono stati omessi nella trattazione dei lemmi. Il passaggio da un punto all'altro è segnalato dall'andata a capo e dal capoverso rientrato.

Lemma (es.: *Cultura*) Ogni voce si apre con l'indicazione del relativo lemma. Quando il lemma è composto, anziché semplice, viene riportato a partire dal suo elemento caratterizzante, tenuto conto che è implicita la sua curvatura in senso pedagogico. Così, si troverà *Morale, educazione*; anziché *Educazione morale*.

Traduzioni (es.: inglese: *Culture*; francese: *Culture*; tedesco: *Kultur*) Di ogni termine viene riportata la traduzione nelle principali lingue europee.

Etimologia (dal latino *cŭltu(m)*; derivato di *cŏlere*: "coltivare") (DELI) L'etimo di una parola, la forma antica da cui deriva, fornisce anche il suo significato originario. Si tratta di una indicazione che può essere utile per una sua piena comprensione. Tuttavia, ciò non deve portare a una concezione dogmatica del significato, come se questo fosse fissato *ab origine*. Una volta assorbita entro l'ambito pedagogico, le possibilità di senso di una parola sono sviluppate attraverso elaborazioni culturali che si distendono nel tempo. Tuttavia, la conoscenza della sua etimologia ne può favorire un uso più consapevole. Per le etimologie si è di norma fatto riferimento al DELI (Cortellazzo M., Zoli P., *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, 1999).

Accezioni ordinarie fondamentali (es.: **1.** complesso delle conoscenze intellettuali e delle nozioni che contribuisce alla formazione della personalità; **2.** pratiche e conoscenze collettive di una società o di un gruppo sociale) (De Mauro) I termini della pedagogia trovano spesso corrispondenza nelle parole del linguaggio comune. Questo può generare contaminazioni e/o interferenze semantiche che debbono essere tenute sotto controllo nella costruzione (o nell'interpretazione) del discorso pedagogico. Di ciascuna parola vengono perciò fornite le accezioni ordinarie (proprie del linguaggio comune, non specialistico) *fondamentali*. A questo scopo, si è

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

fatto riferimento a *Il dizionario della lingua italiana* di De Mauro (2000). Quest'opera, infatti, specifica il livello di uso di una parola e/o delle sue varie accezioni. La marca d'uso "fondamentale" riguarda le accezioni più comuni e a più alta frequenza d'uso nel discorso ordinario. Pertanto, sono quelle con le quali è più probabile che si possano verificare contaminazioni o interferenze con i corrispondenti termini pedagogici (ovviamente, si può avere anche una sostanziale continuità tra il livello d'uso fondamentale e quello specialistico pedagogico). Per ciascuna parola, sono perciò state riportate soltanto queste accezioni fondamentali (trascurando quelle inerenti agli altri livelli d'uso).

Significati concettuali fondamentali (es.: **a.** La *formazione* dell'uomo, il suo migliorarsi e raffinarsi; **b.** Insieme dei modi di vivere e di pensare coltivati, *civiltà*) (Abbagnano) Si tratta del punto fondamentale. La storia del pensiero pedagogico ha generato una diffusa polisemia del linguaggio pedagogico. Per ogni termine sono individuate le principali accezioni pedagogiche (i suoi possibili sensi) presenti nel discorso pedagogico. Vengono così distinti i diversi significati concettuali che un termine può assumere (limitandosi a quelli fondamentali). Attraverso questa opera di distinzione s'intende rispondere a un'esigenza di chiarezza e di rigore nell'uso della terminologia pedagogica. A questo scopo, in alcuni casi, sono anche stati segnalati gli eventuali scarti e/o le corrispondenze rispetto alle accezioni ordinarie (cfr. punto precedente).

Analisi storico-critica di ciascun significato concettuale (es.: **a.** C. come formazione dell'uomo: *Antichità*: Paideia, Humanitas; *Medioevo*: trivio, quadrivio; *Modernità*: Encyclopédie, Bildung; *Contemporaneità*: cultura generale, cultura specializzata. **b.** C. come civiltà: C. come formazione collettiva e anonima di un gruppo sociale (Spengler "la coscienza personale di una nazione intera"; *Cultural studies*: C. come intero modo di vivere, R. Williams). Per ciascuna delle accezioni concettuali individuate viene compiuta una ricognizione storica e critica del suo sviluppo, ricostruendone sinteticamente i principali momenti di elaborazione pedagogica. Ciò permette di evidenziare non soltanto la genesi diacronica di un significato concettuale, ma anche le sue diverse sfumature di senso, legate a diversi pensatori. In questo modo, l'articolazione interna dei concetti guadagna un grado di distinzione e di chiarezza più fine. Si può così decidere di adoperare un termine nel senso di quello o quell'altro pensatore, o comprendere se si sta prospettando un uso innovativo.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Nessi significativi con altri lemmi
→ (es.: Formazione)
Per ciascun lemma sono stati indicati i principali collegamenti con gli altri lemmi del dizionario. Altri collegamenti sono desumibili dai campi del lemmario (vedi infra).

Indicazioni bibliografiche essenziali (es.: Spengler O. (2008), *Il tramonto dell'Occidente*, Longanesi, Milano (ed. or. 1918). Williams R. (1968), *Cultura e rivoluzione industriale*, Einaudi, Torino (ed. or. 1961)). Infine, ogni lemma è corredato da alcune essenziali indicazioni bibliografiche, utili per un primo approfondimento della tematica concettuale.

3. La selezione dei lemmi

Il dizionario si limita a meno di cinquanta di voci. Questa scelta è stata determinata dalla laboriosità della compilazione delle voci secondo la struttura già presentata. Una struttura che comporta un attento lavoro di ricerca analitico-concettuale e storico-culturale per ogni voce. A ciò si è aggiunto il metodo di lavoro seguito. Un metodo basato sul referaggio cieco di ogni prima bozza di voce, e della discussione collettiva entro il gruppo degli autori dei punti controversi emersi (di questo si dà conto nella *Nota metodologica* redatta da Odini). Si tratta di un percorso che ha richiesto un triennio di lavoro.

Sapendo di dover limitare il numero dei lemmi, uno dei problemi maggiori è stata la loro scelta. Non potendo mirare a un'ampia copertura del lessico pedagogico, si doveva almeno assicurare l'indubbia rilevanza dei lemmi selezionati. A questo proposito, la scelta è stata compiuta collegialmente dal gruppo degli autori (e prima della assegnazione dei lemmi ai singoli autori) sulla base di due istruttorie preliminari (anche di questo si dà un resoconto nella suddetta *Nota metodologica*). La prima sui lemmi di dizionari di pedagogia pubblicati antecedentemente. La seconda sulla base di una intervista a una serie di accademici di pedagogia. Tali istruttorie hanno avuto lo scopo di limitare l'arbitrarietà della selezione. In questo modo, i lemmi prescelti sono indubbiamente rilevanti nel discorso pedagogico odierno, sebbene sarebbero state possibili anche opzioni diverse.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

4. Articolazione dei lemmi per campi

Il lessico della pedagogia può anche essere articolato in "campi" tematici, ossia in insiemi di unità che ricadono sotto un medesimo tema o categoria, e tra le quali intercorrono relazioni tali da concorrere a determinare il loro valore semantico (tali relazioni hanno un carattere più generale rispetto ai nessi indicati in ogni voce del dizionario). Ci limitiamo convenzionalmente a quattro temi-campi: epistemologico, teleologico-assiologico, metodologico, sociale. Parimenti, l'afferenza dei lemmi ai diversi campi, sebbene trovi per lo più giustificazione nell'afferenza al tema indicato e nelle relazioni con gli altri lemmi del campo, dipende almeno in parte da scelte convenzionali. Non si pretende, cioè, di istituire una corrispondenza fra terminologia e ontologia. Ciò premesso, diamo una descrizione approssimativa dei quattro campi.

Il *campo epistemologico* include i lemmi che hanno una rilevanza teorica per l'organizzazione epistemica interna della pedagogia. Lo suddividiamo in una dimensione generale, una specifica per la pedagogia e una attinente alla didattica.

Il *campo teleologico-assiologico* comprende i lemmi che esprimono scopi e valori di riferimento per l'attività pedagogica.

Il *campo metodologico* raccoglie i lemmi che designano aspetti maggiormente connessi alla proceduralità del sapere pedagogico, o in quanto ne rappresentano direttamente mezzi operativi, o poiché serbano una connotazione strumentale in senso lato.

Il *campo sociale* include i lemmi che si riferiscono ad elementi legati alla prassi sociale dell'educazione, quali: i contesti sociali e le agenzie educative, i destinatari, e le forme sociali che essa assume.

Presentiamo, quindi, la suddivisione dei lemmi in questi campi.

A. Campo epistemologico

a. Generale

- Educazione
- Formazione
- Istruzione
- Sviluppo
- Socializzazione (e inculturazione)
- Cura
- Educabilità
- Relazione educativa

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

b. Pedagogica

- Pedagogia
- Filosofia (dell'educazione)
- Teorie dell'educazione
- Intercultura (Pedagogia)
- Storia (dell'educazione)
- Sperimentalismo (educativo)
- Pedagogia speciale
- Scienze/a dell'educazione

c. Didattica

- Didattica
- Insegnamento
- Valutazione
- Apprendimento
- Sapere

B. Campo teleologico-assiologico

- Finalità (educative)
- Valori
- Cultura
- Mente, educazione della
- Morale, educazione
- Affettività, educazione della
- Estetica, educazione
- Corporeità, educazione della
- Inclusione
- Emancipazione

C. Campo metodologico

- Esperienza (educativa)
- Metodo (educativo)
- Modello (educativo)
- Ricerca, metodologia della
- Teoria-prassi
- Interesse
- Gioco
- Lavoro

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

D. Campo sociale

a. Contesti
- Scuola
- Famiglia
- Società (educante)
- Comunità (educativa)
- Ambiente (educativo)
- Sistema (educativo)

b. Destinatari
- Infanzia (educazione della)
- Adolescenza-Giovani (educazione della-dei)
- Adulti (educazione degli)
- Anziani (educazione degli)
- Genere
- Diversità-Differenza
- Soggetto

c. Forme
- Democrazia, educazione
- Autoritarismo (educativo)
- Libertarismo (educativo)
- Indottrinamento

5. Conclusioni

Il dizionario è il frutto del lavoro del *Gruppo di ricerca di pedagogia teorica* istituito entro la *Siped - Società italiana di pedagogia*, e coordinato dal sottoscritto. Si tratta una ventina di studiosi di pedagogia, di vario orientamento culturale e appartenenti a molteplici università italiane, che hanno alternato momenti seminariali di lavoro collegiale con fasi di lavoro individuale a distanza.

Il volume è dedicato alla memoria di Enza Colicchi, che ci ha lasciati proprio all'inizio di questo lavoro.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Riferimenti bibliografici essenziali

Baglioni D. (2018), *L'etimologia*, Carocci, Roma.

Baldacci M. (2022), *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.

Baldacci M., Colicchi E. (a cura di) (2020), *I concetti fondamentali della pedagogia*, Avio, Roma.

Beccaria G.L. (2004), *Dizionario di linguistica*, Einaudi, Torino.

Bonomi A. (a cura di) (2001), *La struttura logica del linguaggio*, Bompiani, Milano.

De Mauro M. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.

De Mauro T. (1975), *Introduzione alla semantica*, Laterza, Roma-Bari.

De Mauro T. (1998), *Linguistica elementare*, Laterza, Roma-Bari.

Kneller G.F. (1975), *Logica e linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia.

Marazzini C. (2004), *Breve storia della lingua italiana*, Il Mulino, Bologna.

Marconi D. (1999), *La filosofia del linguaggio*, Utet, Torino.

Sartori G. (2011), *Logica, metodo e linguaggio nelle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna.

Scheffler I. (1972), *Il linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia.

Zanola M.T. (2018), *Che cos'è la terminologia*, Carocci, Roma.

Wittgenstein L. (1983), *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino (ed. or. 1953).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Nota metodologica

di *Luca Odini*

Dal punto di vista metodologico il Gruppo teorico Siped, per la stesura dei presenti lemmi, ha seguito un procedimento che è stato il frutto della condivisione di un metodo stabilito collettivamente e che qui riportiamo brevemente.

Prima di tutto si è posto il problema di quali lemmi si dovessero individuare e di come si poteva procedere nella scelta. Si è deciso che ogni membro del gruppo avrebbe compiuto due operazioni. La prima, un'auto intervista in cui si sarebbero dovuti individuare venti lemmi che si considerano necessari per un vocabolario essenziale di pedagogia e altri dieci che si giudicavano opportuni dal proprio punto di vista. Successivamente ogni membro avrebbe provveduto a compiere un'intervista ad un collega, possibilmente del proprio settore scientifico, ponendo il quesito che qui riportiamo.

Volendo stilare un vocabolario "essenziale" che copra l'area della pedagogia in senso stretto (ossia, il campo tradizionalmente di pertinenza della cosiddetta pedagogia generale e sociale, sia rispetto al piano teorico che a quello empirico), quali sono i venti termini che, a tuo giudizio, vi devono necessariamente comparire? E altri dieci termini che invece giudichi opportuni dal tuo punto di vista?

Raccolti i dati provenienti dalle interviste ai membri del gruppo e a quelle dei colleghi (44), abbiamo raggiunto un totale di 511 voci. Abbiamo poi proceduto ad individuare quante fossero le ricorrenze dei termini. Ci è parso significativo notare come cinque voci fossero state citate più di venti volte (tra 20 e 33), ventidue tra le dieci e le diciannove volte, e quarantuno tra le cinque e le nove. Dalla voce 68 alla 207 si trovavano voci citate da due a quattro volte, e dalla voce 208 alla 511 la citazione era stata singola. Abbiamo quindi deciso di concentrare il lavoro del gruppo sui 68 lemmi più citati.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Per proseguire abbiamo cercato di comprendere se queste voci fossero già state prese in considerazione in passato, e se oggi fossero oggetto di attenzione da parte di studi. Per questo, abbiamo iniziato questa comparazione impostando una ricerca su Google libri per avere idea di quale fosse la risultanza, in termini seppur approssimativi, di studi disponibili sulla rete. Oltre a questo passaggio, abbiamo anche verificato se questi lemmi fossero presenti nel Dizionario di Scienze dell'Educazione (Prellezo, Nanni, Malizia, LAS, 1997) e nel Dizionario di Pedagogia e di Scienze dell'Educazione di Bertolini (Zanichelli, 1996), analizzandone ogni singola voce. A questo punto abbiamo proceduto ad una scrematura di sessanta lemmi, partendo da una base certa di cinquanta, e dieci di cui avremmo dovuto discutere l'opportunità dell'inserimento o meno.

Per farci guidare nella scelta abbiamo preliminarmente individuato alcune dimensioni che ci risultavano imprescindibili per coprire l'intero campo del sapere pedagogico: quella epistemologica, quella teleologico-assiologica, quella metodologica e la dimensione sociale. All'interno della dimensione epistemologica abbiamo individuato diversi sottogruppi: i termini generali attinenti all'ambito educativo, i termini attinenti all'area pedagogica e a quella didattica. Non abbiamo effettuato distinzioni per quanto riguarda la dimensione teleologica assiologica e la dimensione metodologica. Abbiamo invece proceduto a dividere la dimensione sociale individuando i settori dei contesti dell'educazione, i destinatari dell'educazione e le forme dell'educazione. Abbiamo così individuato un elenco di base per ottenere i lemmi che ciascun membro del gruppo di ricerca avrebbe analizzato all'interno del dizionario.

Ogni membro ha poi proceduto ad individuare una rosa di lemmi che avrebbe desiderato trattare seguendo un ordine di priorità (cinque preferiti, segnalandone due in modo particolare, e cinque che comunque si sarebbero potuti trattare). Siamo quindi arrivati ad attribuire, per ciascun membro del gruppo, tre lemmi.

Prima di procedere al lavoro di stesura delle voci abbiamo dovuto abbozzare una ipotesi di struttura comune di analisi dei lemmi (per la quale si rinvia all'Introduzione). Abbiamo quindi individuato una struttura che contenesse il lemma stesso, le traduzioni in inglese, francese, tedesco e spagnolo. Abbiamo poi specificato la necessità di individuare quale fosse l'etimologia di quel termine prendendo come riferimento il DELI (Dizionario Etimologico della Lingua Italiana). Abbiamo poi deciso di evidenziare le accezioni ordinarie fondamentali per ciascun lemma. Per questo lavoro ci siamo avvalsi del dizionario della lingua italiana De Mauro. Abbiamo aggiunto alle accezioni ordinarie fondamentali un'indagine sui significati concettuali fondamentali. Abbiamo poi proceduto a dividere la voce che

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

avremmo trattato in significati concettuali fondamentali facendo seguire un'analisi storico critica di ciascun significato. Ritenendo utile sottolineare le connessioni tra i vari lemmi sono stati inseriti i nessi significativi con altri termini presenti nel dizionario e le indicazioni bibliografiche essenziali.

A ciascun membro del gruppo sono quindi stati assegnati tre lemmi. Ogni voce è stata referata, anonimamente, da un membro del gruppo. Una volta effettuato il referaggio della voce e comunicate le osservazioni all'autore, lo stesso avrebbe potuto accettare le osservazioni e quindi modificare il suo testo, oppure richiedere una discussione all'interno di tutto il gruppo teorico. Si è quindi effettuata, tra la consegna di un lemma e l'altro, a conclusione di ogni referaggio, una riunione del gruppo teorico per discutere gli eventuali nodi problematici che gli autori ritenevano non chiari degli eventuali referaggi. A seguito di questa procedura di verifica si è proceduto a stilare la voce nei termini definitivi che appaiono come frutto di questo lavoro.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

A

Adolescenti / Giovani

A [ingl. *Adolescent*; fr. *Adolescent*; ted. *Teenager*; spagn. *Adolescente*]. Dal part. pres. del v. lat. *adolēscere* (crescere) intensivo di *ālere* (nutrire).
1. agg., s.m. e f., che, chi è nell'adolescenza (età posta tra fanciullezza ed età adulta) 2. agg. fig., di atteggiamento, sentimento e sim., giovanile, immaturo.
G [ingl. *Young person*; fr. *Jeune*; ted. *Jung*; spagn. *Joven*]. Dal lat. parlato **iōvene(m)* per *iŭvene(m)*, di orig. indeur.
1. agg., s.m. e f., che, chi è nell'età compresa tra la tarda adolescenza e la maturità 2. agg., che non ha ancora raggiunto l'età richiesta per qcs. / che non ha ancora maturato l'esperienza necessaria.

L'*adolescenza* è definita per differenza dall'infanzia e dal mondo degli adulti, e nella storia è spesso stata considerata parte di, se non coincidente con, la *giovinezza*. Quest'ultima, oggi considerata successiva all'adolescenza, si sovrappone in parte all'età adulta con la categoria dei *giovani adulti*. L'adolescenza/giovinezza si pone quindi come età di mezzo dai confini sfumati, nella quale – con lo sviluppo fisico, psichico e sessuale – emergono quei caratteri perturbanti negati nell'infanzia, ma non ancora la capacità di autocontrollo che caratterizza l'adultità piena. Quest'età si situa inoltre nello snodo tra la rappresentazione del bambino come innocente e fragile e quella dell'adulto come soggetto pienamente responsabile. Rispetto alla vasta ricerca sul tema condotta da psicologia e sociologia nel XX secolo, quando si afferma il concetto attuale di adolescenza, la pedagogia ha avuto un ruolo ridotto. L'adolescenza ha infatti costituito un campo di indagine minore rispetto all'infanzia, e ci si è spesso limitati a proporre modelli di intervento educativo sulla base delle riflessioni prodotte in altri ambiti disciplinari. Quantitativamente ridotta è stata anche l'attenzione pedagogica verso i giovani.

Nella storia, l'adolescenza/giovinezza è stata definita in modi ambivalenti e l'intervento formativo a essa indirizzato è stato condizionato dalle differenti rappresentazioni sociali. Molto a lungo, questa fase della vita è stata associata 1) alla mancanza di controllo, alla devianza, al rischio che comportava per la società, costituendo un'età agitata, da controllare e conformare. Nel XX secolo, a tale rappresentazione negativa se n'è aggiunta un'altra, caratterizzata 2) dalla fragilità, dall'incertezza, dalla crisi. Nelle prime decadi del XXI secolo, mentre peggiora la rappresentazione sociale di adolescenti e giovani, nei loro confronti la pedagogia adotta 3) un approccio più complesso, differenziato dal punto di vista del genere, dell'origine etnoculturale, dell'orientamento sessuale, dal reddito ecc., e attento alle concrete esperienze educative che si attraversano.

La definizione delle età della vita, i confini tra di esse e il trattamento so-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

ciale ed educativo che ognuna riceve mutano nel tempo e nello spazio. In alcune culture, il momento della pubertà coincide con il passaggio all'adultità. In Europa, invece, ben presto si è prodotto uno iato tra l'evento puberale (fisiologico, naturale) e il conseguimento dell'adultità (sociale, culturale), un tempo sospeso funzionale all'apprendimento delle competenze dell'adultità, spesso delimitato da riti di passaggio, come nell'antica Grecia. A Sparta, tale età era oggetto di riti legati alle selve, alla caccia e all'esercizio militare, come preparazione a un'adultità guerriera. In parallelo, a Creta e ad Atene la *paideia* prevedeva l'istituto della pederastia, nella quale un uomo adulto sceglieva un (diremmo oggi) adolescente da amare e da formare all'adultità, introducendolo alla vita sociale della *polis*. Il servizio militare nell'efebia (dai 18 ai 20 anni) perfezionava tale percorso, che si concludeva però – anche molti anni dopo – solo al momento del matrimonio. Per il Platone della *Repubblica* tali percorsi erano necessari ad addomesticare, conducendola a un'adultità saggia, la natura selvaggia dei giovani. Per le ragazze, una sbrigativa educazione in casa portava precocemente al matrimonio, destino che le caratterizzerà fino all'età moderna. Anche a Roma questo muoversi verso una maturità razionale e regolata era oggetto di preoccupazione. *Adulescens* era detto il giovane dai 16 anni – quando offriva ritualmente i peli della sua prima rasatura e passava a indossare la toga virile – fino ai 25 anni e oltre. A quest'età di crescita e di incompletezza era precluso l'accesso alle cariche pubbliche. L'indistinzione tra adolescenza e giovinezza proseguirà a lungo. Nel Medioevo (e fino alla soglia dell'età moderna) la popolazione contadina, dopo un'infanzia molto breve, rimaneva in una condizione di minorità e dipendenza fin quando si sposava e/o ereditava la terra, così come i figli dei possidenti fino a quando succedevano nella proprietà dei beni, e gli apprendisti fino al termine del loro percorso. Anche in questo tempo, l'adolescenza/giovinezza era considerata un'età debole dal punto di vista razionale e spirituale, caratterizzata dalla sregolatezza e dai disordini, necessitante quindi di una specifica opera di moralizzazione nelle scuole cattedrali e nelle università, dove non c'era un differenziamento per classi d'età. L'indistinzione tra adolescenza e giovinezza arriva fino al XIII-XIV secolo, quando esisteva un'unica età che durava dai 14 ai 21 anni, secondo alcune fonti fino ai 28 o ai 30. Nel passaggio all'età moderna si dà però un nuovo investimento pedagogico-educativo nei riguardi dei non-adulti, che vedrà anche la riforma delle università medioevali nella forma del collegio con internato, anche sulla base dell'allarme che destavano questi studenti (dai 14 ai 30 anni d'età) caratterizzati da licenziosità e sfrenatezza. Dal XV secolo, il collegio costituisce progressivamente un modello autonomo dalle università, diventando poi punto di riferimento dell'istruzione scolastica moderna. Il collegio rispondeva infatti bene al contenimento di quest'età, affermando il rispetto dei principi morali. La gioventù maschile si caratterizzava infatti per la costituzione di bande (come nel '500 per la violenza dei "putti", nel '600 per le compagnie di vagabondi, e così via), mentre quella femminile continuava a essere costretta tra il matrimonio e il chiostro e, quando non si conformava, era associata alla stregoneria. La *Ratio Studiorum* dei Gesuiti (1599) fonderà il modello

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

scolastico moderno sull'autorità del docente e su regolamenti che disciplinavano minuziosamente corpi e tempi dei discenti. L'uso pedagogico delle punizioni corporali – di cui gli adolescenti di qualunque ceto erano passibili nei contesti educativi – contribuì ad allontanare quest'età dagli adulti, accomunandola – nell'uso correttivo della forza – all'infanzia. Nei collegi, che ospitavano alunni dai 10 ai 22 anni, si inaugura pure quella costituzione delle classi per età omogenee, che diventerà norma indiscussa nell'Ottocento. Le classi d'età caratterizzeranno così la scuola, assieme alle pratiche correttive che subordinavano i minori al potere degli adulti. Le esigenze di controllo dei giovani trovano risposta nelle accademie militari, ritenute capaci di una formazione caratterizzata da disciplina e cameratismo. Nel Settecento, con l'attenzione allo sviluppo della sessualità, nasce quella crociata contro la masturbazione, considerata dannosa per la salute del ragazzo, che terminerà solo a metà del Novecento, rafforzando la rappresentazione di un'età di mezzo che necessita di essere contenuta in modo direttivo. Con le guerre napoleoniche, dopo gli eserciti di mestiere nascono quelli di cittadini coscritti e i soldati (dai 20 ai 25 anni) erano riconosciuti dalla società come emblema della gioventù. La nascita dell'industrialismo rende poi progressivamente i giovani, che potevano ora rendersi autonomi dalla famiglia, meno vincolati alla rappresentazione negativa che era stata delle società tradizionali. Nell'Ottocento nasce anche il romanzo di formazione, che esplora il passaggio alla condizione di adulto. Quello che prima era un burrascoso transito naturale da riconoscere socialmente diventa ora un processo esperienziale, un percorso individuale e interiore verso l'adultità.

In questo modo, emerge finalmente nel Novecento l'oggetto-adolescenza, anche grazie alla sempre maggiore diffusione delle scuole "superiori". La fine degli studi – prodromica alle attività lavorative e alle unioni matrimoniali – servirà poi a distinguere gli adolescenti dai giovani. L'adolescenza – ritagliata all'interno della più vasta categoria dei giovani – viene così sottoposta a un'analisi scientifica peculiare e, nella narrativa, appaiono adolescenti smarriti, inquieti, morbosi, ben diversi da quelli del secolo precedente. Se fino ad allora quest'età di mezzo era stata soprattutto da contenere e conformare, i nazionalismi del Novecento esalteranno la gagliarda, eroica baldanza della gioventù, mentre per le scienze l'adolescenza diventa un'età fragile, di cui avere cura. Il paradigma dominante del XX secolo – anche in pedagogia – è infatti quello della psicologia dell'età evolutiva, che descrive l'adolescenza come transito complesso. Tale rappresentazione di una fase inquieta e delicata nasce nel 1904, con Stanley Hall. La psicoanalisi poi riconduce alle trasformazioni fisiche, psicologiche e sociali, l'instabilità e la turbolenza ritenute comuni a ogni adolescenza. All'approccio universalistico si contrappongono però gli studi sull'adolescenza di Margaret Mead che mette in discussione il carattere transculturale di queste trasformazioni, nonché la loro strutturazione in fasi evolutive successive. Dopo Mead – e dopo Piaget che caratterizzava l'adolescenza con la nascita del pensiero formale, ipotetico-deduttivo – Erikson parla di quest'età come di uno stadio il cui compito è stabilire un'identità coerente e in cui si evidenziano le dimen-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

sioni dell'esplorazione, dell'impegno appassionato, della leggerezza e delle condotte provocatorie. In pedagogia, l'adolescenza viene definita e trattata come *crisi*, causata dalle trasformazioni psicofisiche che producono disarmonia tra il vissuto interiore e quello relazionale, senso di onnipotenza e scontro con i limiti. Quest'età non smette però di costituire un'*emergenza*, in quanto evento critico dal punto di vista educativo (per gli adulti) ed esistenziale. Inoltre, essa si mostra particolarmente esposta all'abuso (dentro e fuori la famiglia), alle dipendenze (da sostanze psicotrope, da videogiochi e cellulari), alla vittimizzazione scolastica, ai rischi della devianza ecc. Lungo il Novecento la pedagogia ha così individuato gli e – finalmente – anche le adolescenti come destinatari di cura educativa specifica, e per loro nascono istituzioni giuridiche, sociali ed educative dedicate. L'articolazione dell'istruzione secondaria in I e II grado pone la pubertà come snodo tra l'infanzia e l'adolescenza. Adolescenza e scuola sono così diventate un binomio stretto che tende a rendere quasi impensabile oggi la prima senza la seconda. Se infatti con la Repubblica erano nati spazi di aggregazione e socializzazione per l'adolescenza, essi al volgere del secolo hanno visto uno svuotamento progressivo. Gli studi pedagogici hanno inoltre modificato la rappresentazione dell'adultità, sfumandone la discontinuità con l'adolescenza/giovinezza. Nelle società avanzate, si è infatti progressivamente allungato il tempo della formazione e allontanata una, peraltro difficile, transizione al lavoro (e quindi l'autonomia abitativa e le scelte procreative). Le varie soglie che costituivano il passaggio all'adultità sono cioè più sfumate e più distanziate tra di loro. D'altro canto, se i giovani precarizzati rimangono a lungo dipendenti dai genitori, l'adolescenza ha acquisito maggiore libertà in famiglia, riconfigurando la distinzione tra le due condizioni. Conseguente è poi la rappresentazione dell'adulto come eterno adolescente, caratterizzato dalla ricerca giovanilistica e disimpegnata della gratificazione. Così, l'adolescenza – età della crisi per antonomasia – appare cifra simbolica di una società adulta in crisi, che ha smesso di costituire l'approdo stabile verso cui muoversi. Anche per questo motivo, la sociologia utilizza la categoria di *giovani* che va però oggi dai 14 ai 29 anni, un po' come avveniva fino all'*inventio* dell'adolescenza. È così entrata in crisi tanto la tradizionale rappresentazione di un'età idealista, ribelle e conflittuale, così come quella della crisi e della fragilità adottata nel Novecento. Nelle prime decadi del XXI secolo, l'adolescenza viene socialmente descritta come narcisista, nichilista, disimpegnata, sempre meno competente negli apprendimenti, totalmente sussunta allo spettacolo della merce e ai mass/social media. Così come i giovani sono considerati pigri, "mammoni", incapaci di impegno, schizzinosi ed esigenti perché cresciuti in una società del benessere. Col nuovo secolo si è però anche realizzata una svolta in campo pedagogico. L'adolescenza non è più considerata una fase di passaggio tra l'infanzia e l'adultità, ma un'età "lunga" in cui peculiari processi trasformativi e compiti di sviluppo investono il soggetto. Si pone così al centro dello sguardo pedagogico la complessità e la creatività delle concrete esperienze formative e trasformative che si attraversano. Inoltre, la nostra epoca – che percepiamo in crisi – trova nell'adolescenza un rispecchia-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

mento che rende quest'ultima perfetta rappresentante della contemporaneità, mentre le caratteristiche adolescenziali diventano socialmente pervasive. La peculiarità dell'adolescenza – essere e sentirsi un io frammentato a seconda dei contesti – risulta poi perfettamente coerente alla condizione esistenziale della società complessa. In un'epoca di cambiamenti, l'adolescente si mostra quindi potenzialmente più a suo agio nell'accresciuta disponibilità di opportunità, più capace di districarsi nella complessità delle differenze, pioniere in campi inesplorati da adulti cresciuti in un mondo molto diverso ma, forse proprio per tutto ciò, appare a rischio di disorientamento, ma anche di sofferenza (forse più che in passato). Tuttavia, il disincanto e l'inquietudine sono ora letti all'interno del disagio culturale della società, e gli adolescenti (e ormai a pieno titolo le adolescenti) appaiono potenzialmente più competenti degli adulti, essendo nati in un mondo pienamente multiculturale, fatto di flussi culturali globali, di viaggi sempre più frequenti e accessibili. Anche le modalità di apprendimento delle generazioni di nativi digitali sono cambiate, divenute non lineari e multitasking, basate su codici digitali e non più analogici, spesso interne a una relazione di condivisione delle conoscenze tra pari, non più mediata dagli adulti. Apprendono ricercando, giocando, navigando e non più per ricezione, avendo sostituito la multicodalità all'autorità del libro e avendo accesso online a biblioteche, videoteche e fonoteche di dimensioni impensabili per le generazioni precedenti. Mostrano inoltre nuove modalità di socializzazione rimanendo sempre in contatto telematico con i pari, con cui condividono musica, video ed esperienze. Contemporaneamente, col passaggio al XXI secolo, gli/le adolescenti mostrano una costante diminuzione dei tassi di misoginia, razzismo e omofobia, evidenziando una gruppalità generalmente sempre più inclusiva ma al contempo, in una minoranza di loro, la radicalizzazione degli atti aggressivi e fobici. Queste trasformazioni dell'adolescenza "lunga" necessitano di nuove lenti di analisi pedagogica, oggi in costruzione.

→ Adulti
→ Famiglia
→ Infanzia
→ Scuola

Giuseppe Burgio

Bibliografia

Ariès P. (1968), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1960).

Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano.

Bertolini P., Caronia L. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi).

Erbetta A. (2001), *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*, La Nuova Italia, Firenze.

Mancaniello M.R. (2018), *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Adulti (educazione degli)

[ingl. *Adult Education*; fr. *Éducation des adultes*; ted. *Erwachsenenbildung*; spagn. *Educación de adultos*]. Il termine deriva dal lat. *adŭltu(m)*; originato da *adolescĕre*, quindi "crescere".

Nel linguaggio ordinario si può individuare almeno una accezione, ovvero, secondo il De Mauro: "chi ha raggiunto il completo sviluppo fisico e psichico: persona adulta, il mondo, le responsabilità degli adulti".

Negli usi pedagogici si ravvisano almeno 3 differenti significati fondamentali, quali: *Lifelong e Longlife learning* che viene riformulata a partire dal 1977 ed è espressione della necessità di poter godere di un'alfabetizzazione di base (ABE) e non, che assicuri l'istruzione per tutta la vita. Data l'incompiutezza dell'uomo, il secondo significato si riscontra nell'*educazione permanente* proposta in Francia dal 1866 è rilevata nel contesto pedagogico come considerazione specifica di continuità educativa in età adulta, e una terza dimensione concettuale è rappresentata dalla *metabletica* come manifestazione della continua trasformazione e passaggio dell'essere umano da uno stato all'altro.

Rispetto all'accezione riconducibile a *lifelong e longlife learning,* Necker de Saussure propone la considerazione della vita umana dal punto di vista dell'educazione premeditata che deve durare dalla nascita alla morte, scandita in tre periodi. Nel primo periodo che coincide con la durata dell'infanzia l'educazione diretta da intelligenze superiori a quella dell'individuo che si tratta di educare. Nel secondo, che comprende l'adolescenza e quella porzione della giovinezza che le leggi ancora sottomettono all'autorità paterna, l'allievo collabora progressivamente alla propria educazione. Nel terzo, infine, l'individuo, divenuto arbitro del suo destino, provvede da sé al proprio perfezionamento. In base a questa tripartizione può dirsi pedagogicamente adulto l'uomo che è giunto al terzo periodo, nel quale le persone e il soggetto dell'educazione coincidono. Questi sono alcuni degli orientamenti che ci sollecitano a una differenziazione di significato, in quanto per educazione degli adulti dobbiamo prendere in considerazione le specificità che in base all'orientamento teorico potranno essere proposte separatamente o in continuità, così come avvenuto rispetto all'*educazione in età adulta* e all'*educazione permanente*, in coerenza con una prospettiva di orientamento culturale, mentre successivamente con il *lifelong learning* si avvia alla comprensione della dimensione orientata alla professionalizzazione della persona. La persona adulta può percorre, per le ragioni proposte in precedenza, il passaggio fra le differenti dimensioni fondative di un'educazione degli adulti; quest'ultime di tipo culturale, professionale ed esistenziale. L'A. è da intendere come l'insieme delle esperienze che favoriscono la → Formazione e, in seguito la definizione, nelle sue specificità, della persona, come proseguo di un contesto di obbligatorietà educativa, ministerialmente definito. L'accezione *lifelong e longlife learning* è a rappresentazione e descrizione di un'evoluzione terminologica che è andata definendosi a partire dalle dinamiche educativo comparative in relazione alle istituzioni formali di prevalenza europea, es.: apprendimento in età adulta per favorire l'arricchimento e l'adattamento delle proprie conoscenze, le quali si sono ridefinite con nuove

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

aspettative formative. Le differenti opportunità dell'esperienza educativa in età adulta possono coesistere sia in contesti strutturati e organizzati, sia liberi e casuali. Questi differenti ambienti per l'apprendere, circoscritti e non, permettono a coloro che, sono riconosciuti come adulti di arricchire e completare la propria preparazione con nuovi e costanti compiti e necessità, siano questi ultimi rispondenti a stimoli di primo o di secondo tipo, ma anche intellettuali e materiali. A questo proposito è necessario ricordare il danese Grundtvig, colui che si è prodigato in una vasta opera di alfabetizzazione degli adulti all'interno di associazioni e università popolari europee, fra l'Ottocento e il Novecento. Nell'educazione permanente, come proposta specifica riferita alla persona adulta, a livello culturale, nel 1833, Krapp ha proposto la differenziazione di A. dal termine da lui coniato, andragogia, ovvero quell'insieme di teorie, metodi e attività che sono esplicitamente orientati all'esperienza di apprendimento in età adulta. Rileva che la persona adulta ha la necessità di dover conoscere il motivo per cui apprende una data cosa; quindi, vi è la necessità di renderli consapevoli del loro "bisogno di sapere". Come riporta Knowles, gli "andragogisti" rispondono ai bisogni degli adulti attraverso l'istruzione di tipo didattico, ma solo fino a quando i discenti non avranno costruito una base di conoscenza sull'area di contenuto, tale da renderli fiduciosi nel portare avanti un progetto di apprendimento.

La persona adulta necessita di particolare attenzione, così come segnalano Faure, prima, e Delors, poi, in base a differenti sollecitazioni di respiro internazionale, si deve porre interesse all'organizzazione di percorsi di apprendimento in età adulta per favorire l'arricchimento e l'adattamento delle proprie conoscenze. Diffondere le basi culturali, in maniera tale da favorire nelle persone adulte la possibilità di decifrare, al limite del possibile, il senso delle mutazioni che si stanno producendo e riuscire ad agire con consapevolezza. Secondo Lapassade la parola adulto non coincide con una realtà psicologica o sociologica. La persona "non entra una volta e definitivamente, a un dato momento della sua storia, in uno status fisso e stabilizzato che sarebbe lo status di adulto. Al contrario: la sua esistenza è fatta di ingressi successivi che punteggiano il cammino della sua vita […]" (1963), quindi secondo il filosofo francese non possiamo circoscrivere veramente un adulto, ma dobbiamo procedere nel riferirci alla persona adulta da intendersi come condizione, fase e momento di vita.

Con riferimento all'accezione di educazione permanente è da intendere ciò che l'uomo spiritualmente autonomo, non colui che, secondo il significato fisico della parola adulto, non cresce più essendo già cresciuto, ma colui che è diventato capace di crescere spiritualmente nella pienezza e nella libertà delle sue forze. La persona adulta viene a essere rappresentata dall'avvicendarsi dei suoi differenti aspetti e caratteristiche in fase di definizione; quindi, risalteranno le prospettive dell'adulto in senso fisico, ma anche in senso giuridico, e che quest'ultimo aspetto varierà anche in rispondenza alla differenziazione degli ordinamenti scolastici (Valitutti, 1951). Quindi, recuperando la definizione proposta nel 1978, si tende a identificare il periodo di vita della maturità con l'età adulta, ovvero con "il periodo della vita umana compreso tra l'adolescenza e la

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

vecchiaia". Tra gli aspetti da considerare per potersi definire adulti vi sono una serie di doveri da perseguire attraverso i rapporti che è lo stesso soggetto intrattiene con l'ambiente circostante: ampliamento delle proprie conoscenze, assunzione di responsabilità, miglioramento delle proprie capacità di comunicazione verbale, maturazione verso una specifica e creativa relazione sessuale, passaggio da uno stato egocentrico ad uno in cui la persona sia capace di porsi in relazione con gli altri (Laeng).

Secondo l'Inchiesta Nazionale per la riforma della scuola, in cui si dichiara che si intende per adulto il cittadino che ha varcato il 14° anno, cioè l'età prevista per l'assolvimento dell'obbligo scolastico, e "che non ha più i requisiti per venire censito quale studente o scolaro, perché attende ad un lavoro domestico o aziendale, ossia addirittura disoccupato". L'adulto minore oscilla, come si vede, tra un *minimum* e un *maximum*, per cui è più o meno vicino all'adulto maggiore a seconda dello sviluppo dei vari ordinamenti scolastici e dell'intensità della loro azione punto ma la storia della legislazione rivela anche che esiste una sottospecie degli adulti minori costituita da coloro che hanno raggiunto l'età in cui ha termine l'obbligo scolastico senza essere andati a scuola, oppure senza che l'opera della scuola li abbia dotati del potere di continuare a studiare punto espressione estrema di questa sottospecie sono gli analfabeti e i semi analfabeti adulti (Ministero della Pubblica Istruzione, 1948). L'educazione della persona adulta ha rappresentato e rappresenta un'opportunità per proseguire con l'alfabetizzazione in età adulta, un esempio è stato l'evento nazionale del 1951, a Roma, il Primo Convegno di Studi sull'Educazione degli Adulti indetto dall'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, ove si diede a conoscere delle attività dei Centri di Cultura Popolare e dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI).

Dewey ha sostenuto che lo scopo dell'educazione scolastica è di provvedere alla continuazione dell'educazione con l'organizzare i poteri che assicurano la crescenza. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni della vita tali che ognuno sia in grado di imparare nel processo di vivere, è il più bel prodotto della scuola (Dewey, 1949).

Mentre, con riferimento all'educazione permanente, secondo l'iniziale proposta di origine francese, definita da Schwartz, poi come scritto da Richmond, vi è la necessità di andare oltre la suddivisione biologica della crescita, ma anche della limitazione posta dall'obbligo scolastico, e procedere con la presa di coscienza dell'adultità e delle possibilità di apprendimento continuo, dato che "l'apprendimento è naturale come l'atto di respirare". Queste due proposte di declinazione del termine convergono verso quell'insieme di circostanze, che in assenza di luoghi istituzionali, inducono la persona di età adulta a rivedere il proprio ruolo all'interno del contesto di appartenenza. Quindi possiamo asserire che le due declinazioni del termine possono trovare il loro punto di incontro nel riconoscimento dei tre momenti e attività ricorrenti nell'educazione dell'adulto; le esperienze formali, non formali, e informali. Tale accezione è per lo più usata per intendere l'educazione degli adulti e definirla nella relazione culturale con l'educazione permanente, es.: adultità come fase preceden-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

te alla senilità. Il riserbo a non parlare esplicitamente di un'educazione continua lo si deve alla separazione delle fasi di apprendimento in età adulta, le quali portano a sviluppare e definire, ulteriormente, tanto la prospettiva di adultità, come succedente all'adolescenza, quanto, in altro contesto, la specificità degli orientamenti teorico-metodologici e contesti di senilità.

Rispetto all'accezione metabletica, il soggetto metabletico, secondo Van Den Berg e poi in Demetrio, è identificabile secondo la nozione di metabletica, ovvero la trasformazione da uno stato a un altro, viene a essere utilizzata come cambiamento e trasformazione dell'essere umano, inteso come soggetto in continua modificazione. Quindi attraverso quella che viene a essere interpretata come la struttura delle strutture si giunge a una *sintassi metabletica*, nello spazio sintattico la persona si comprende, ricostruisce ed evolve a seguito dell'interazione con l'azione educativa. Questa accezione rimanda a ulteriori proposte interpretative del termine adulto in continuo mutamento, es. l'essere in grado di narrare il proprio vissuto di cambiamento. Nel contesto pedagogico, la dinamica metabletica permette alla persona di reagire, riflettere e soprattutto interagire argomentando, dunque producendo un contenuto e aumentando la sua presenza in un contesto critico. Qui, la sintassi, offre un percorso di esperienze codicologiche, secondo una poliedricità esagonale, che seguono un senso logico-temporale, dunque in una prospettiva non tanto sincronica, ma diacronica.

→ Anziani (educazione degli)
→ Lavoro

Enrico Bocciolesi

Bibliografia

Brookfield S. (1981), "Independent adult learning", *Studies in adult education*, 13(1), 15-27.

Brundage D.H., MacKeracher D. (1980), *Adult learning principles and their application to program planning*, Minister of Education, Ontario.

Jarvis P. (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, Routledge, London.

Lindeman E.C. (1926), *The meaning of adult education*, New York, New Republic, Inc.

Mezirow J. (1981), "A critical theory of adult learning and education", *Adult education*, 32(1), 3-24.

Radice L. (1929), *L'educazione degli adulti*, Roma, Associazione per il Mezzogiorno.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Ambiente educativo

[ingl. *Educational environment*; fr. *Environnement éducatif*; ted. *Bildungsumfeld, Bildung Umwelt*; spagn.: *Entorno educativo*]. Il lemma è composto dai termini *ambiente*, dal lat. *ambiĕnte(m)*, participio presente di *ambìre* (nell'accezione *dotta*, riferita a partire dal Medioevo, di *andare intorno*, *circondare*); e *educativo*, participio passato di *educare* (V. lemma *educazione*).

Nel linguaggio ordinario il termine *ambiente* si riferisce innanzitutto allo spazio, al luogo in cui un oggetto o un organismo si trovano. Altro uso fondamentale: l'insieme delle condizioni esterne, sociali e culturali, in cui una persona vive. L'aggettivo *educativo*, che completa il presente lemma, va ricondotto soprattutto a quest'ultima accezione.

Concettualmente il termine *ambiente* ha almeno tre significati fondamentali: a) l'insieme delle condizioni che influiscono sulla vita degli individui sul piano fisico-naturale e biologico; b) l'insieme delle condizioni che influiscono sulla vita degli individui sul piano sociale, culturale e psicologico; c) la coappartenenza esistenziale attiva tra l'individuo e il suo contesto (fil.).

Isolati i suddetti significati concettuali fondamentali del termine *ambiente*, nella sezione successiva si propone una serie di analisi storico-critiche del lemma *ambiente educativo* in continuità semantica coi primi.

In senso generale e preliminare, l'*ambiente educativo* si riferisce a quell'insieme di condizioni fisiche, sociali, culturali e psicologiche che influenzano e determinano il processo di apprendimento e sviluppo degli individui. Questo concetto implica non solo lo spazio fisico in cui avvengono i processi educativi, ma anche l'insieme delle relazioni e delle dinamiche che vi si sviluppano, così come i materiali e le tecnologie utilizzate. Un ambiente educativo efficace promuove il benessere, l'inclusione e la crescita personale e cognitiva dei suoi membri.

In relazione al concetto di *ambiente* come insieme delle condizioni *fisiche* che influiscono sulla vita degli individui: l'idea che l'ambiente fisico abbia conseguenze dirette sulla formazione della vita individuale e sociale era presente già nell'antichità, a partire da Ippocrate, per poi svilupparsi enormemente tra i secoli XVI e XVIII in relazione alle spiegazioni circa la varietà di organizzazione politica e sociale dei popoli in relazione ai fattori fisici e spaziali degli Stati, dei territori e dei luoghi del vissuto quotidiano.

Autori come Montesquieu (in *Spirito delle leggi*, 1748) e Helvetius *(*in *Dello Spirito*, 1758) sostennero le ragioni di un inconfutabile *determinismo ambientale*. Questi orientamenti furono raffinati e consolidati, sebbene con esiti differenti, anche dalle teorie evoluzioniste di Lamarck e poi di Darwin, fino ad approdare alla posizione più trasversale (tra eziologia prettamente fisica ed eziologia culturale di un ambiente sociale) di Taine (soprattutto in *Filosofia dell'arte*, 1865) per spiegare processi di cambiamento delle società e delle istituzioni politiche e formative.

D'altra parte, l'analogia tra *spazio educante* e *spazio naturale*, inteso come ambiente aperto, puro e incontaminato (dove una natura ancora non corrotta accoglie l'uomo, offrendogli libertà e formandolo in maniera edificante) è il perimetro in cui si inseriscono i modelli

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

pedagogici di Rousseau, che nell'*Emilio* (1762) oppone polemicamente la natura alla civiltà; di Pestalozzi che, guidato dalla sua formazione romantica e illuministica pensa l'ambiente naturale come "non casuale" ma necessario; e di Froebel, che nei suoi *Kindergartens* muove da una concezione schellinghiana della natura intesa come spirito vivificatore.

In continuità semantica con questo significato, all'interno del quale il focus è posto innanzitutto sugli elementi *fisici*, *naturali* e *spaziali* tout-court, è anche l'approccio pedagogico di Maria Montessori, che lega il concetto di *ambiente educativo* a una cornice esteticamente facilitante per i processi di formazione e apprendimento.

Nel modello montessoriano la naturalità dell'ambiente educativo è un elemento centrale: l'ambiente in cui i bambini apprendono deve essere *fisicamente* progettato in maniera accurata per facilitare la loro autonomia, la loro indipendenza e il loro sviluppo naturale. In particolare un *ambiente educativo* deve essere *preparato* con cura per rispondere alle esigenze e alle caratteristiche specifiche di chi ne fruisce gli spazi; strutturato in modo tale da permettere di muoversi liberamente e di scegliere autonomamente le attività da svolgere; *ordinato* in modo che ogni elemento dell'ambiente abbia uno scopo preciso e permetta al bambino di sentirsi sicuro e sereno per concentrarsi sulle proprie attività.

In relazione al concetto di *ambiente* come insieme delle condizioni *sociali, culturali* e *psicologiche* che influiscono sulla vita degli individui, invece: sicuramente tra il XIX e il XX secolo è collocabile la cesura semantica all'interno della quale il concetto di ambiente si è emancipato dalla sua connotazione esclusivamente fisico-biologica-naturale, per approdare a un'accezione più *culturalista*. Questo è avvenuto soprattutto grazie allo sviluppo delle scienze umane, come la sociologia, la psicologia moderna e l'antropologia, e alla fortuna di correnti metodologiche quali il Funzionalismo e lo Strutturalismo; fondamentale, in tal senso, la lezione di Durkheim, che in *Le regole del metodo sociologico* (1895) descrive il concetto di *ambiente* come prodotto di "fatti sociali", cioè di norme, valori, istituzioni, credenze e pratiche che formano la cultura di una società e orientano il comportamento degli individui. L'ambiente, quindi, è visto come un insieme di condizioni non fisiche-naturali ma innanzitutto sociali, che modellano e limitano le azioni individuali, garantendo la coesione e il funzionamento delle istituzioni.

Nella letteratura pedagogica tra gli autori che parlano esplicitamente di *a. educativo* seguendo questa accezione socio-culturale c'è sicuramente John Dewey.

Dewey esplora in maniera approfondita il concetto di *ambiente educativo* principalmente nella sua opera *Democrazia ed Educazione* (1916). In questo testo fondamentale Dewey spiega come l'educazione debba essere intrinsecamente connessa alla vita sociale e come l'ambiente educativo possa influenzare in modo determinante il processo di apprendimento. Dewey concepisce l'educazione come un processo di crescita e di sviluppo continuo, che avviene attraverso l'interazione dinamica tra l'individuo e il suo ambiente, sostenendo che l'ambiente educativo debba essere progettato in modo da facilitare l'interazione, la partecipazione attiva e l'esperien-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

za diretta: elementi essenziali per promuovere un apprendimento autentico e una crescita personale. In questo senso l'ambiente deve essere arricchito con risorse e stimoli che riflettano la complessità della vita reale, permettendo agli studenti di sviluppare competenze critiche e di problem-solving attraverso l'apprendimento esperienziale.

Un altro testo significativo in cui Dewey tratta il concetto di ambiente educativo è *Scuola e Società* (1899), in cui il filosofo statunitense auspica che la scuola sia una *micro-società*, ossia un ambiente in cui gli studenti possano sperimentare la vita sociale "in miniatura", preparandosi così a partecipare attivamente e consapevolmente alla vita in società propriamente detta.

In entrambi i testi l'ambiente educativo (che non si limita agli spazi fisici delle aule o delle scuole, ma che si estende soprattutto agli aspetti culturali e comunitari delle esperienze educative) non è semplicemente uno sfondo inerte ma un agente attivo che co-determina il processo educativo. Dewey utilizza in tal senso il termine *milieu* per indicare l'insieme delle condizioni materiali e sociali che influenzano lo sviluppo dell'individuo, sottolineando come un ambiente educativo efficace debba incoraggiare la riflessione critica, il dialogo e il rispetto reciproco, valori fondamentali per la vita democratica; e rappresentando un contesto dinamico e interattivo, progettato per facilitare l'apprendimento esperienziale, la crescita personale e lo sviluppo delle competenze sociali e morali.

Interessante anche ricordare il contributo di Loris Malaguzzi, fondatore del metodo educativo delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, che ha trattato in modo esplicito il concetto di *ambiente educativo* in lavori quali *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (1981). In questo libro collettaneo, Malaguzzi e i suoi co-autori (Argan, Bruner, De Mauro, tra gli altri) discutono in dettaglio l'importanza dell'ambiente come "terzo educatore", un elemento attivo e dinamico nel processo di apprendimento. La tesi di questo lavoro è rappresentata dall'idea secondo la quale l'ambiente non deve essere visto come un semplice sfondo o contenitore, ma come un co-protagonista nel processo educativo. Un ambiente concepito come uno spazio sociale e collaborativo che incoraggia la cooperazione e il dialogo tra i suoi fruitori, valorizza il lavoro di gruppo, la negoziazione, la risoluzione collaborativa dei problemi e offre l'opportunità di costruire significati condivisi e di sviluppare competenze interpersonali preziose.

Passando a un approccio di orientamento psicodinamico, Donald Winnicott offre un altro interessante punto di vista sulla concettualizzazione degli ambienti educativi all'interno di una dimensione psicologica, avendo trattato più volte, in tutto il suo lavoro di ricerca, il concetto di *set-up individuo-ambiente*, all'interno di opere quali *Sviluppo affettivo e ambiente* (1965), *Gioco e realtà* (1971) e *Dal luogo delle origini* (1986). In questi testi fondamentali della psicopedagogia, Winnicott analizza l'importanza affettiva che gli spazi relazionali detengono nella formazione della psiche: la formula *set-up individuo-ambiente* si riferisce infatti all'interazione dinamica tra l'individuo e l'ambiente circostante, inteso come luogo in cui si gioca il rapporto tra l'intrapsichico e l'interpsichico. Lo svilup-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

po di una soggettività sana dipenderebbe da un *ambiente facilitante* ossia da un "holding environment" che presentifichi al soggetto l'idea di sicurezza, di cura e di riconoscimento.

Pertanto, il concetto di "set-up individuo-ambiente" di Winnicott può essere pensato come una base teorica per la creazione di ambienti educativi che promuovono il benessere e lo sviluppo dei bambini, permettendo loro di sentirsi sicuri, esplorare e crescere.

Winnicott spiega come l'ambiente sia soprattutto un ambiente *relazionale*, all'interno del quale l'interazione con *caregivers* e figure educative significative influenzi profondamente il processo di maturazione psichica del soggetto, oltre a favorire l'apprendimento. Un ambiente che risponde adeguatamente ai bisogni relazionali del bambino costruisce uno sviluppo adulto dotato di sicurezza e fiducia nelle proprie possibilità, elementi cruciali per la formazione di una personalità sana.

In ultimo, in relazione al concetto di *ambiente* come coappartenenza esistenziale attiva tra l'individuo e il suo contesto: questa accezione, prettamente filosofica, è rintracciabile in maniera rapsodica in numerose opere filosofiche del Novecento, soprattutto di marca esistenzialista e fenomenologica; per esempio in *Essere nel mondo* (1942) di Ludwig Binswanger; o in *Fenomenologia della percezione* (1945) di Maurice Merleau-Ponty; o ancora in *Non siamo mai stati moderni* (1991) di Bruno Latour; o, più recentemente, nei tre tomi di *Sfere* (1998-2004) di Peter Sloterdijk. Tuttavia la trattazione del concetto di *ambiente* come spazio di coappartenenza esistenziale tra l'uomo e il mondo circostante è rappresentata soprattutto dall'analisi filosofica che Martin Heidegger propone in *Essere e tempo* (1927). Per il filosofo tedesco, la struttura ontologica del mondo si esplicherebbe nella sua dimensione di *Um-Welt* (*mondo-ambiente*), ossia in un carattere dell'esistenza umana stessa, non difforme o esterna al mondo, ma a esso *co-esistenziale*. Questa coappartenenza tra esistenza umana (*Da-Sein*) e ambiente (*Um-Welt*) produce una entità ontologica unica e indistinguibile, che Heidegger definisce *Essere-nel-mondo* (*In-der-Welt-Sein*). Questo significa che l'essere umano non è un soggetto isolato che osserva il mondo dall'esterno, ma è sempre già immerso in un contesto di relazioni, significati e pratiche attraverso le quali vi interagisce quotidianamente e questa interazione caratterizza ontologicamente tanto l'uomo quanto il mondo-ambiente. Ma se il *mondo-ambiente* è co-esistenziale all'uomo, il carattere fondamentale dell'umanità è costituito dal *prendersene cura*. La *cura* (*Sorge*) non rappresenta solo una categoria filosofico-pedagogica a sé (V. lemma *Cura*) ma anche una struttura esistenziale fondamentale che descrive il rapporto tra uomo e ambiente. In questo senso, estendendo il concetto heideggeriano di *ambiente* al lemma *ambiente educativo*, possiamo isolare una serie di contributi pedagogici di marca esistenzialista, fenomenologica e problematicista che hanno interpretato la dimensione più propria dell'*ambiente educativo* come una struttura ontologica di *cura* nel setting educativo e formativo (Banfi, Bertolini, Erbetta, Granese, Cambi, Gennari, Baldacci, Mortari, tra gli altri in Italia).

→ Comunità educativa
→ Cultura
→ Formazione

Mimmo Pesare

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Bibliografia

Dewey J. (2007), *Democrazia ed educazione*, Editori Riuniti, Roma (ed. or. 1916).

Gennari M. (1988), *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma.

Heidegger M. (1976), *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano (ed. or. 1927).

Jaeger W. (2003), *Paidéia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano (ed. or. 1934).

Malaguzzi L. (1995), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*, Ablex Publishing, Greenwich (USA).

Montessori M. (1935), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Maglione, Roma.

Winnicott D. (1974), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma (ed. or. 1965).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Anziani (educazione degli)

[ingl. *Senior Education*; fr. *Éducation des personnes âgées*; ted. *Bildung älterer Erwachsener*; spagn. *Educación de los ancianos*]. Il termine deriva dal lat. *antiānu(m)*; originato da *ante*: "avanti".

Nel linguaggio ordinario si possono individuare due accezioni: la prima riferita all'età avanzata, questa la si deve interpretare secondo l'affermazione sociale ricorrente "*è una persona anziana*", che nel significato esteso si caratterizza con colei o colui che ha lavorato sempre o per molti anni in un medesimo luogo divenendo la rappresentazione fisica di colei o colui che può rappresentare la memoria storica de luogo in cui si trova. Altrimenti, tale accezione include la corrispondenza di durata di una carica, tra le varie: di tipo lavorativo, studentesco e linguistico-militare (De Mauro).

Nel linguaggio pedagogico si ravvisano almeno tre accezioni concettuali. *Anziano*: da identificare come fase della vita biologica, cognitiva e sociale di continua trasformazione e passaggio dell'essere umano da uno stato all'altro successivo all'età adulta. *Terza età*: viene riformulata a partire dagli anni '60 ed è espressione della necessità di poter godere di un'alfabetizzazione estesa e di tipo non formale, che assicuri l'istruzione per tutta la vita. Una terza accezione, di natura indiretta, è legata all'incompiutezza della persona adulta, ed è implicita nella nozione di *educazione continua o educazione* ricorrente, considerata come manifestazione e consistenza della estensione dell'educare.

In merito all'accezione di *anziano* sono frequenti le sovrapposizioni terminologiche, in aree non istituzionali che favoriscono il non adeguato intercambio di anzianità con senilità. Nella cultura greca l'anziano, designato con il termine ghéron, era venerato per la sua profonda saggezza, eloquenza, esperienza. Il ghéron, infatti, era colui che, avendo vissuto a lungo, aveva fatto esperienza di molte cose e da questo derivava la sua autorevolezza rispetto gli altri. Mentre Sallustio ci ricorda che "tutto ciò che è nato è destinato a morire, tutto ciò che cresce dovrà invecchiare" (56 a.C.). D'altronde è opposta la sollecitazione proposta da Cicerone nel *De Senectute* (44 a.C.) che ricorrendo alla partecipazione di *Catone il vecchio* ricorda che "arma senectutis artes exercitationesque virtutum" […], per questo "le più idonee armi della vecchiaia sono le arti e la pratica delle virtù". Quindi anzianità come momento di riflessione, crescita della persona e condivisone del sapere maturato. Kidd e Titmus hanno sostenuto che l'educazione degli adulti deve essere considerata tanto il più antico quanto il più moderno dei compiti educativi, poiché, sebbene la sua espansione sia stata recente, la sua pratica sembra essere iniziata già nelle prime attività umane (1985). Riconosciamo la necessità di proseguire verso l'orientamento dato dallo storico Laslett, il quale ravvisò una connotazione tradizionale, legata alla sopra richiamata terza età, spesso ridotta a due esplicitazioni linguistiche quali: vecchiaia e anziano. Lo stesso autore si riferisce per l'appunto alla terza età, questa recuperata dal francese *troisiéme age*, Da cui presero spunto nel 1981 quelle che poi sono divenute le università popolari della terza età. Laslett definisce la terza età, più su un piano semantico che temporale, come "l'età del successo e della realizzazione personale", della libertà. "L'inizio della terza età dovrebbe essere segnato

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

da un punto nell'età personale di un individuo, un punto scelto personalmente, piuttosto che da un punto fisso e predeterminato nell'età cronologica, biologica o sociale", così la propone lo storico britannico, con una connotazione orientata a una interpretazione autonoma e positiva, allontanando inutili e ricorrenti stereotipi che fino ad allora hanno caratterizzato l'anzianità associandola a immagini negative di vecchiaia, invecchiamento, senilità e anche di tipo geriatrico.

Rispetto alla definizione di *terza età*, a partire dal 1948, con l'attenzione particolare rivolta a una popolazione adulta sempre più numerosa, l'Argentina presentò all'assemblea generale delle Nazioni Unite una bozza iniziale di dichiarazione sui diritti degli anziani. Questo segna l'inizio di un significativo processo di definizione ed esplorazione del concetto di anziano e delle necessarie attenzioni educative fino a questo momento non riconosciutegli. A partire dal 1950 si avvierà un processo di definizione linguistica, che partendo dal riconoscimento terminologico della dimensione dell'adulto superiore ai 60-65 anni porterà a parlare di *Old Age Rights*. Dunque, avviato il necessario riconoscimento di persone che, per questioni cronologiche si trovano a far parte della terza età. L'anziano come tale risponde a delle specifiche caratteristiche e bisogni riscontrabili nel periodo dell'invecchiamento che scandisce la popolazione globale, ma che fino agli anni '70 non risulterà essere tanto evidente come lo è oggi. Come riportato nel Global Report on Adult Learning and Education (GRALE) vi sono necessità e richieste educative in età adulta che in numerosi paesi non trovano riscontro. Questo processo di identificazione è diventato sempre più importante perché necessario per riconoscere le specificità associate all'invecchiamento e al mutare delle attività di apprendimento della persona. Accanto all'età anagrafica possiamo infatti considerare un'età biologica legata alla longevità dell'organismo, un'età psicologica legata alle capacità psichiche e cognitive, un'età sociale legata al rapporto dell'individuo con l'ambiente e le persone che lo circondano (Birren, Cunningham, 1985). Così nel 1979 sarà la stessa assemblea generale delle Nazioni Unite, su sollecitazione di Malta, a convocare un'assemblea mondiale sull'invecchiamento, la quale sarà realizzata a Vienna nel 1982. Mentre nel 1987 verrà deliberato l'istituto internazionale sull'invecchiamento, ente coadiuvato all'interno delle strutture delle Nazioni Unite con l'acronimo INIA (International Institute of Aging). Quindi gli eventi che si sono susseguiti riguardano nello specifico i seguenti aggiornamenti dello status di persona anziana: nel 1991 l'adozione dei principi per le persone anziane promosso dalle Nazioni Unite, nel 2002 il piano internazionale di Madrid per agire nell'anzianità o età anziana, e successivamente nel 2011 in cui si è attivato un gruppo di lavoro sulle persone anziane all'interno delle Nazioni Unite. Questi differenti momenti istituzionali hanno contribuito e favoriscono il mantenimento di un'alta attenzione sulla terza età. Per Demetrio "l'idea di età si dimostra tra le più fallaci e relative: si è utile socialmente a descrivere, e a sancire, i passaggi esistenziali umani, è assolutamente discutibile qualora si intenda utilizzarla in chiave classificatoria. Perché, appunto, l'età in successione attestano l'esigenza di un processo di invecchiamento, visto positivamente o negativamente, a

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

seconda delle rappresentazioni sociali" (Demetrio, 1991, p. 70).

Con riferimento all'accezione di educazione continua, è necessario comprendere il percorso di continuità dell'educazione e dell'apprendimento. "Io sono io e la mia circostanza", con questa citazione ripresa dalle *Meditazioni del Chisciotte* (1914), lo stesso Abbagnano riassume il punto centrale dell'approccio filosofico di Ortega y Gasset in merito alla vita della persona e al suo divenire. Secondo il filosofo salentino "l'io autentico dell'uomo, quello che veramente costituisce la sua personalità, non è una realtà a sé stante, estranea al mondo circostante, ma vive solo nel rapporto con questo mondo e con le cose che lo costituiscono. A loro volta il mondo e le cose non sono realtà indipendenti dall'io, ma assumono la loro configurazione concreta nel loro rapporto con l'io e costituiscono la *prospettiva* nella quale l'io stesso vive e agisce" (1987).

La proposta di Abbagnano matura e rivede la condizione della persona e della sua prospettiva filosofica, proponendo così una chiara differenza da quanto suggerito a partire dello schema del Consiglio d'Europa (1970) e successivamente con il rapporto della UNESCO conosciuto con il titolo "Apprendere a essere" (1972). Queste ultime proposte europee con riferimento all'educazione permanente propongono differenti livelli di sviluppo quali: 1) Formazione basilare (frequenza scolastica) che forma il tronco comune della, 2) formazione professionale che dovrebbe svilupparsi in, 3) educazione ricorrente (tirocini post-obbligo scolastico, corsi di aggiornamento e di riaggiornamento) [→ Lavoro] che a sua volta dovrebbe configurarsi come, 4) formazione della vita secondo un modello culturale (1978, p. 29).

Secondo Lengrand citato da Richmond, "[…] l'educazione non è ristretta alla sola scuola. Al contrario, la sua influenza si estende a tutti i settori dell'esistenza della persona che impara, sia alla sfera privata che a quella pubblica" (Ib.). Dunque, l'educazione continua chiama in causa ogni genere di organizzazione educativa e sociale che possa intervenire su di essa. "Ciò vuol dire che l'impresa educativa è un processo continuo e globale, che ha luogo dal momento della nascita fino alla morte dell'individuo; un processo che, in un rapporto circolare, comprende l'educazione dei bambini, degli adolescenti, e degli adulti, a differenti età e fasi di sviluppo". Quindi secondo le opportune considerazioni di Bruner è necessario ricordare che "una cultura non è solo un deposito di conoscenze, capacità e valori punto è anche un sistema di sostegno per fornire ai suoi membri speranze senso di capacità" […] (1974). In accordo con Lengrand (1970) percorriamo differenti momenti di vita o età, che si avviano con l'infanzia, procedono con l'adolescenza per giungere alla maturità, che l'autore definisce come fase della "terza età, ed infine all'ultima età della vita, pone di volta in volta problemi, provoca a volte anche delle crisi. Ogni periodo presenta punti di forza e debolezza, vantaggi ed inconvenienti, in ogni caso con specifici contenuti". L'aspetto rilevante di questa riflessione educativa di tipo cronologico diacronico è legato al passaggio che si riscontra nelle ultime due fasi della crescita umana. Questo fa sì che venga ulteriormente avvalorata un'educazione continua

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

finalizzata all'estensione dell'apprendimento durante tutta la vita, così come si passa da una terza età al riconoscimento di una fase anziana, arrivando poi a una ulteriore occasione di crescita che possiamo ricondurre alla senilità.

→ Adulti (educazione degli)
→ Esperienza (educativa)
→ Formazione

Enrico Bocciolesi

Bibliografia

Dewey J. (1963), *Experience and education*, Macmillan, New York (ed. or. 1938).

Husén T., Neville-Postlethwaite T. (eds.) (1994), *The International Encyclopedia of Education*, Second Edition, Pergamon Press, Oxford.

Jarvis P. (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, Routledge, London.

Knowles J.G., Holt-Reynolds D. (1991), "Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education", *Teachers College Record*, 93, 87-113.

Margiotta U. (2011), *The structure of cognitive modifiability: a new deal for education in the XXI age*, in *The Changing Mind from Neural Plasticity*, vol. 26, Pensa MultiMedia Editore srl, pp. 317-353.

Richmond W.K. (1978), *L'educazione permanente*, Le Monnier, Firenze.

Unione contro l'analfabetismo (1962), *L'educazione degli adulti. Discussioni e esperienze*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Apprendimento

[ingl. s. *learning* (apprendimento), verbo *to learn* (imparare, apprendere, sapere); ted. s. *lernprozess* (processo di apprendimento), v. *lernen* (apprendere); fr. s. *apprentissage* (apprendimento), v. *appréhender* (apprendere - interiorizzare, padroneggiare), *apprendre* (apprendere, insegnare); spagn. s. *aprendizaje* (apprendimento), v. *aprender* (apprendere, afferrare). Dal lat. *apprehĕndere* (composto da *ăd-* raff. e dal verbo *prehĕndere* "prendere"), indica afferrare, prendere, impossessarsi di, catturare col derivato tardo *apprehensiōne* (*m*).

In termini generali, l'apprendimento è inteso come cambiamento nelle risposte di un organismo (uomo o animale) all'ambiente. L'apprendimento è migliorativo ai fini della conservazione e dello sviluppo dell'organismo stesso. Le principali accezioni ordinarie sono le seguenti: Imparare, apprendere (processo di acquisizione di conoscenze, di informazioni e di comportamenti), anche scoprire (*a. un mestiere, a. una lingua straniera*, anche ass. *a. con grande facilità*); Venire a conoscere, a sapere, assimilare (*apprese il fatto da un amico).*

Possono essere individuati almeno due diversi significati concettuali per il lemma apprendimento: a) Apprendimento come riduzione empirica dell'educazione. b) Apprendimento come conoscenza dichiarativa (*apprendere che*) e come conoscenza procedurale (*apprendere come*).

Passiamo all'analisi storico-critica di ciascun significato concettuale.

Apprendimento come riduzione empirica dell'educazione. Questa prima accezione ci consente di osservare il rapporto del lemma apprendimento con il termine educazione. Laporta (1996) indica nella riduzione empirica del concetto di educazione a quello di apprendimento la possibilità di ottenere un riferimento empirico di tipo scientifico. Tale riferimento scientifico viene offerto dalla controllabilità e dalla misurabilità insita nel concetto di apprendimento. La riduzione, nell'accezione di Laporta, non significa circoscrivere l'educazione stessa perché l'ambito di riferimento dell'apprendimento è più ampio. "La riduzione di un concetto teoretico si risolve evidentemente sul piano empirico in un ampliamento di orizzonti…" (Laporta, 1996, p. 119). Nell'osservabilità e nella misurabilità del concetto di apprendimento, nella sua efficacia "un apprendimento efficace non può prodursi se non in presenza di un'intenzione emergente dalle interiori dinamiche personali, stimolate o meno dall'ambiente", Laporta (1987, p. 24) ravvisa le ragioni necessarie dello stesso concetto intese nei termini di scientificità.

L'osservabilità e la misurabilità come strumenti di scientificità sono ravvisabili anche nella volontà di razionalizzare processi cognitivi, quali l'apprendimento, così come evidenziato nel corso del XX sec. Per Skinner (1974) è possibile pensare i processi cognitivi in termini di comportamento, come attività psichiche trasferibili dal piano interiore a quello manifesto e, quindi, analizzabili nelle loro fasi costitutive. Il condizionamento operante è lo strumento per influenzare e modificare, tramite il rinforzo, il soggetto che agisce, apprende e opera nell'ambiente emettendo dei comportamenti in risposta a degli stimoli. La possibilità di osservare, misurare e verificare gli esiti dell'apprendimento, di tradurli in rappresentazioni grafiche

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

(le curve di apprendimento) e di variare tali esiti agendo sulla qualità dell'istruzione caratterizza la proposta del *mastery learning* di Bloom (1972). Questa proposta formativa è contraddistinta da un'attività intenzionale, intende far in modo che la distribuzione del profitto sia molto lontana dalla curva normale, considerata come un dato fallimentare. Le differenze individuali degli studenti non sono considerate la causa di uno scarso apprendimento e l'ipotesi metodologica che ne scaturisce, il raggiungimento della padronanza per la maggior parte degli allievi, si basa su una visione unitaria e scientifica dell'attività didattica, con metodi di controllo e verifica dei processi attivati. In tempi più recenti l'ipotesi di John Hattie (2016), grazie ad un'ampia meta-analisi condotta sui fattori che influenzano e potenziano l'apprendimento in classe, può essere collocata nell'ambito di questa accezione. Il *visible learning* si occupa esattamente di rendere evidenti (osservare, misurare, verificare) le diverse caratteristiche, le molteplici sfaccettature e le tante modalità che compongono l'apprendimento. La possibilità di analizzare, sia qualitativamente sia quantitativamente, oltre centotrenta fattori relativi agli allievi, al contesto di apprendimento, ai docenti, ai contenuti e alle strategie didattiche adottate, consente di individuare le condizioni tendenzialmente più rilevanti, o importanti, per favorire o limitare un miglioramento degli apprendimenti. Si compone così un corpus di evidenze giustificate, empiriche e trasferibili, in altre parole una base di conoscenza scientifica, utile a rendere visibile l'apprendimento degli studenti per sostenere un processo di insegnamento esplicito, consapevole e intenzionale.

Apprendimento come conoscenza dichiarativa (*apprendere che*) *e come conoscenza procedurale* (*apprendere come*). L'apprendimento può essere osservato come costruzione di nuove conoscenze dichiarative e procedurali insieme alla trasformazione di quelle possedute. Questa accezione si fonda sulla possibilità di rappresentare, dal punto di vista cognitivo, conoscenze e concetti in modo da rendere espliciti i collegamenti e i rapporti causali che intercorrono. Diventa così possibile comprendere il *che* cosa (conoscenza dichiarativa) e il *come* (conoscenza procedurale) (Schwab, 1971; Jonassen, Beissner, Yacci, 1993).

L'*apprendere che* viene posto in relazione ad un apprendimento come trasmissione o acquisizione di conoscenze oggettive derivanti dall'esterno. Questo apprendimento è prevalentemente assimilativo, imitativo e riproduttivo, consiste nell'assimilazione, nell'interiorizzazione e nella memorizzazione di informazioni da riprodurre e applicare senza particolari modifiche. Questo apprendimento può essere definito di tipo associazionista, utilizza condotte di tipo imitativo-riproduttivo. Unisce conoscenze fisse e oggettive, congiunte fra loro in modo lineare (ogni elemento è collegato a quello successivo in base a relazioni di successione causale e di concomitanza spazio/temporale) e in modo ramificato (i legami si diversificano secondo dimensioni diverse e si associano a nuovi concetti). L'apprendimento è il frutto dell'esecuzione di particolari operazioni di tipo logico-esecutivo utili al perseguimento degli obiettivi: imitazione, riproduzione, memorizzazione, applicazioni realizzate attraverso la pratica, le ripetizioni o gli

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

esercizi, l'esperienza vissuta. Chi apprende stabilisce nessi fra gli elementi, collega una classe a quella successiva. L'esito può essere osservato, misurato e valutato, viene considerato come il punto di arrivo dei cambiamenti dell'individuo in relazione alle modalità di azione e di intervento.

L'*apprendere come* viene collegato all'apprendimento come modificazione dei processi per interpretare e fronteggiare la realtà, come comprensione della struttura delle relazioni, come elaborazione, o costruzione, di schemi utili all'adattamento tra individuo e ambiente. L'apprendimento coglie l'importanza del significato che i segni assumono e come riescono ad essere incorporati nella struttura cognitiva (Ausbel, 1987). L'apprendere come si realizza tramite processi di scoperta di informazioni e soluzioni non note, nella ricerca attiva di e produttiva di significati e nell'elaborazione di ipotesi e inferenze (Bruner, 1973).

Il sapere e il successo formativo sono perseguiti attraverso l'impegno, sono l'esito dell'interdipendenza fra strutture e processi interpretativi personali (*locus of control* interno). Apprendere, in questa prospettiva, tende a suscitare l'interesse autentico e la motivazione intrinseca che scaturiscono dalla comprensione "profonda" dei contenuti di studio, dall'incremento dell'autoefficacia innescati da un intento attivo e intenzionale di tipo costruttivo (Bereiter, 2002).

L'apprendere come si configura di tipo sociale e culturale (Vygotskij, 1987), è situato in quanto esplora il carattere contestualizzato della comprensione e lo immerge nel contesto delle forme specifiche di partecipazione sociale. L'apprendimento, sociale e informale, avviene in una cornice partecipativa come esito di una mediazione fra i partecipanti che negoziano e adattano il significato da attribuire alla realtà (Lave, Wenger, 2006).

L'apprendimento è un processo di cambiamento ed è possibile individuare diversi livelli di apprendimento contraddistinti dal tipo logico di cambiamento. Bateson (1976) individua tre livelli principali: protoapprendimento come modificazione del comportamento dell'individuo; deuteroapprendiemnto come un cambiamento del processo di apprendimento del primo livello – imparare ad apprendere –; apprendimento di terzo livello come cambiamento del processo di apprendimento di secondo livello – imparare ad apprendere più rapidamente.

→ Educabilità
→ Insegnamento
→ Istruzione

Silvia Fioretti

Bibliografia

Ausbel D.P. (1987), *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano.

Baldacci M. (2006), *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma.

Baldacci M. (2012), *Trattato di Pedagogia generale*, Carocci, Roma.

Bateson G. (1976), *Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione*, in Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, pp. 303-338.

Bereiter C. (2002), *Education and Mind in the Knowledge Age*, Erlabaum, Mahwah - NY.

Bloom B. (1972), *Mastery Learning*, in Block J.H., *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di istruzione individualizzata*, Loescher, Torino.

Bruner J. (1973), *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Erickson, Trento.
Jonassen D.H., Beissner K., Yacci M. (1993), *Structure knowledge: Techniques for representing, conveying, and acquiring structural knowledge*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
Laporta R. (1987), *Ragioni difficili, ragioni necessarie*, in Laporta R. (a cura di), *Le ragioni dell'istruzione*, Istituto Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 5-34.
Laporta R. (1996), *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
Lave J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato*, Erickson, Trento.
Schwab J.J. (1971), *La struttura della conoscenza e il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze.
Skinner B.F., Correll W. (1974), *Pensare ed apprendere*, Armando, Roma.
Vygotskij L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Autoritarismo

[ingl. *Authoritarianism*; fr. *Autoritarisme*; ted. *Autoritarismus*; spagn. *Autoritarismo*]. Il termine deriva da *auctoritate* ed è chiara la *somiglianza di famiglia* con autorità, che, come attestato sin dal '300, indica, tra le altre cose, il "potere di chi occupa una carica" e risulta talora sovrapponibile a prestigio.

Nel linguaggio comune, la parola a. copre un ampio spettro semantico, denota l'esercizio prepotente dell'autorità, designa in negativo i regimi politici tirannici; né sono rilevabili scarti importanti tra le accezioni ordinarie e i più diffusi significati concettuali del lemma.

Rispetto al linguaggio pedagogico, con Catalfamo, può associarsi l'a. a una "condotta" adusa a considerare fini non negoziabili un complesso di norme al quale l'educando dovrebbe a ogni costo "conformarsi" (G. Catalfamo, *Less. delle sc. dell'ed.*, dir. L. Volpicelli) e la ricordata affinità con il concetto di autorità pone quesiti relativi al limite superato il quale essa si tramuterebbe in a. Giova in tal senso gettare lo sguardo al discorso politologico, in cui l'autorità si riferisce ora al "fondamento" o al "criterio" che "origina" o "legittima un potere", ora al "potere legittimo" per il quale si pretende obbedienza, ora all'autorevolezza di un attore, ora al potere inteso come dominio (C. Galli, *Enc. delle Sc. Sociali*). L'eventuale giudizio positivo sull'autorità, formulabile ove non la si ritenesse consistere "nel possesso di una forza ma nel diritto di esercitarla" derivante dal "consenso di coloro sui quali viene esercitata" (G. Fornero, *Diz. di Fil.* Di N. Abbagnano), è però condizionato dalla prospettiva di chi lo esprime, dalle condizioni storicamente determinate di specifiche forme di vita, dall'atteggiamento di chi vi è immerso nei confronti delle relazioni asimmetriche presenti, generalmente giustificabili con ragioni competenziali e ordinamentali. Analoghe problematicità si riscontrano nel campo delle idee pedagogiche, dove l'autorità è stata vista, soprattutto dalla seconda metà del Settecento, o quale male da estirpare – è il caso delle pedagogie che tendono a non differenziarla dall'a. [→ Libertarismo] – e comunque fattore da temperare significativamente (com'è per certo attivismo legato a prospettive democratico-progressiste), oppure, sin dall'antichità, quale indispensabile elemento della fenomenologia educativa a motivo dell'immaturità dell'educando e, se molto giovane, della sua "cieca turbolenza" rispondente a un "*principio di disordine*" (G.F. Herbart, *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, libro I, cap. I). In questa seconda declinazione, l'autorità darebbe senso a ciò che per il momento non è autosufficiente, potenziandolo, accrescendolo, e indirizzerebbe verso finalità la cui legittimità si fonderebbe su prospettive ideologico-confessionali, su ragioni inerenti allo sviluppo della mente e del carattere infantile e umano, sulla constatazione del suo contrassegno di regolarità funzionale alla stabilizzazione dell'ordine sociale. Così, in un senso non deteriore, Flores D'Arcais la identifica con la "capacità […] di agire sugli altri, per ottenerne il concorso in vista del raggiungimento di un […] obiettivo" (*Nuovo Diz. di Ped.*) e Laeng, chiamando in causa Laberthonnière, la vede *liberatrice*, non "asservitrice", per cui il suo opposto sarebbe l'anomia, non la libertà (*Lessico pedagogico*). A proposito di quest'ultima, va rilevata la fre-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

quenza a tematizzarne il rapporto con l'autorità, letto in termini di antinomia ovvero quale relazione simmetrica, per cui i due termini sarebbero correlativi, definendosi a partire dal "rapporto […] istituito tra *natura dell'educando* e *cultura oggettiva* in atto" (G. Catalfamo, *Less. delle sc. dell'ed*., dir. da L. Volpicelli). Stando a quest'ultima opzione interpretativa, "costrizione e libertà" non si escluderebbero a vicenda (S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cap. I, §1) e andrebbe rigettata l'idea che l'"autorità del maestro conduca di necessità" a limitare la "libertà dello scolaro" (G. Flores D'Arcais, *Nuovo Diz. di Ped*.). Per citare Lambruschini – a parere del quale l'"autorità educatrice" deve sostenere e non soggiogare l'educando e l'educatore fare attenzione a non "dare a divedere" di volere "signoreggiare il fanciullo" (*Della* educazione, V, 4), mentre le punizioni sarebbero un "sussidio" (VII, II, 3) accettabile in vista del "morale riordinamento del cuore" dell'educando (VII, I, 5), ma da ponderare e, se possibile, evitare, pena lo scadere dell'educatore in un "tiranno" (VII, II, 3) – "l'autorità è la legge che rispetta la coscienza, la libertà è la coscienza che rispetta la legge". Ovviamente, le pedagogie rimarcanti il valore dell'autorità di norma non si autodefiniscono autoritarie e non accetterebbero di essere inscritte nel solco della *pedagogia nera*. Detta categoria, introdotta nella seconda metà degli anni '70, arricchisce le prospettive critiche nei confronti dell'a. e chi si è concentrato su di essa ha problematizzato la stessa ragione educativa, nonché il processo di scientificizzazione della pedagogia, che, sostiene Rutschky, pensando l'educando "come prodotto artificiale di un educatore" operante "in condizioni di laboratorio", percepirebbe "la vita […] come condizione marginale perturbatrice" (2015). La declinazione dell'a. degli autori impegnati a smascherare la *Schwarze Pädagogik* quale cuore della pedagogia non collima con quelle ordinarie.

In letteratura, si suole evocare l'esperienza spartana quale ideal-tipo di un'educazione autoritaria (e anticipatrice delle pedagogie dei totalitarismi), all'insegna di una disciplina tesa all'annientamento dell'individualità e alla sua riconversione collettivistica sì da fare il bene della *polis*, cui subordinare l'esistenza e per il quale operare ogni scelta morale. Per restare all'antichità, non può non menzionarsi la posizione di Platone, il quale, convinto che l'infanzia sia un "*momento di minorità*", assimila il bambino "all'agitato" e prospetta un percorso educativo dei fanciulli che ne tenga a freno la "fonte del pensiero ancora indomita" (*Leggi*, VII 808 d, e). Un'immagine di infanzia per certi versi accostabile si ritrova in non pochi autori cristiani propensi a rintracciare nel fanciullo la supremazia della natura, perciò del peccato, e a giustificare un'azione autoritativa, coerentemente con la convinzione dell'*auctoritas* divina quale scaturigine della *potestas* mondana. Ed è il principio di autorità a informare la *Ratio Studiorum*, frequentemente chiamata in causa (e non solo dalle pedagogie libertarie) quale dispositivo articolante un'istituzione totale incentrata su una programmazione asfissiante e su una disciplina il cui mancato rispetto implica l'intervento di un Correttore deputato a intimorire e a castigare i riottosi. Non sorprende perciò l'evocazione gramsciana del modello gesuitico quale prototipo di educazione rigida, contro cui si sarebbe scagliato violentemente, ma comprensibilmente, Rousseau

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

(*Quaderni del carcere*, Q 1, §123), sovente assunto a padre nobile delle pedagogie antiautoritarie. Sennonché, secondo parte della letteratura, anche nelle pagine rousseauiane l'a. giocherebbe un ruolo centrale, giacché una delle *mission* del *precettore* risiederebbe nel rendere Emilio "docile", sottoponendolo alla "forza delle cose" (Libro II, cap. V) e facendogli credere di essere libero; e, scrive Rousseau, "non vi è soggezione tanto perfetta, come quella che serba l'apparenza della libertà" (Libro II, cap. XVI), né educatore più efficace di quello che ha sostituito il lessico dell'obbedienza con quello della necessità naturale. Al modello rousseauiano di educazione negativa qualche decennio dopo si contrapporrà quello herbartiano, teso a riaffermare i principi del governo e della disciplina e a prospettare (almeno nelle fasi iniziali) un maestro impegnato reprimere gli impulsi dello scolaro ricorrendo alla "minaccia, sancita all'occorrenza dalla coercizione" (*Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, libro I, cap. I, §3), alle punizioni corporali (purché erogate con parsimonia), alla "privazione della libertà" (*Disegno di lezioni di pedagogia*, parte II, sez. 1, cap. II). Sull'autorità insistono altresì alcune pedagogie spiritualistiche. Così, Foerster sottolinea il valore dell'obbedienza che l'educando dovrebbe accettare per un "istinto vitale dell'anima" (*Scuola e carattere*, Torino 1912), per una sorta di disciplina volontaria associabile all'"*obbedienza libera*" che si deve all'*autorità liberatrice* teorizzata da Laberthonnière e propedeutica all'elevazione del fanciullo "al di sopra dei propri istinti" e della propria "anarchia interna": siccome l'educando avrebbe "bisogno di essere difeso contro se stesso", l'"autorità dell'Educatore", cifra di "un'anima che si dona", interverrebbe nella sua "vita" per fornirgli "i mezzi con cui prendere pieno possesso di sé", incarnando "il soccorso" atteso e invocato "per diventare quel che deve essere" (*Teoria dell'educazione*, II). Con la *rivoluzione copernicana* dell'attivismo, tesa a liberare il maestro "dalla sua veste di poliziotto" (A. Ferrière, *La scuola attiva*, cap. IV), i metodi magistrocentrici vengono considerati "una grave restrizione alla libertà intellettuale e morale" (J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cap. V) e all'idea che l'obbedienza all'autorità sia propedeutica al raggiungimento dell'autonomia si contrappone quella che alla libertà ci si educhi con e attraverso la libertà. Anche nel contesto italiano si sviluppano istanze pedagogiche che relativizzano l'autorità del docente. Si pensi a Montessori, che denuncia l'educazione tradizionale, rea di "distruggere la volontà dell'allievo", e sostiene che l'insegnante debba reprimersi "perché lo spirito del bambino sia libero di espandersi ed esprimersi" (*La mente del bambino. Mente assorbente*, cap. XXVI), o a Lombardo Radice, il quale, senza apertamente contestare i principi-chiave dell'attualismo, propone una didattica della *collaborazione* che in parte si discosta dalla lezione di Gentile, nella cui pedagogia non vi sarebbe "scuola senza disciplina", quest'ultima identificata con l'"autorità del docente" (*Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. II, parte I, cap. I. §1). Nel quadro di un'"*unità originaria della legge con la volontà*" (§3), per Gentile l'autorità costituirebbe "il principio d'ogni governo esercitato da una volontà che rappresenta e fa valere la legge" (§2) e la disciplina andrebbe intesa quale "unità […] di libertà e autorità" non, però, "data immediatamen-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

te". Ne verrebbe l'errore di considerare l'indisciplina "una postuma rottura della legge della scuola" e non, invece, il "tramite" per "instaurarla" passando per "fatica e sforzo", "cadute e […] risorgimenti; colpe ed espiazioni" (§26) – elementi fondamentali ché "*l'autorità dell'educatore divent*[i] *la libertà dell'alunno*" (vol. I, parte III, cap. II, §15), cui giungere pure attraverso castighi corporali giustificati dall'idea che il corpo sia "in concreto" spirito e che "se non si potesse castigare nel corpo, non ci sarebbe modo di infliggere castigo di sorta" (vol II, parte I, cap. I, §27).

Nel secondo dopoguerra, nel contesto di una complessiva problematizzazione dell'ordine sociale capitalistico e delle forme di vita tradizionali, emergono una serie di prospettive antiautoritarie i cui antefatti possono ritrovarsi in esperimenti come quello tolstojano di Jasnaja Poljana o nelle esperienze più radicali della galassia attivistica di inizio secolo (e.g. la scuola di Summerhill fondata da Neill, viepiù influenzato da Reich). Nel merito, una delle figure più originali è Illich, per il quale "crescere nella condizione di bambino" (condizione storica, poiché senza l'esistenza di "istituzioni didattiche destinate a specifiche età e obbligatorie, la "fanciullezza" sparirebbe dalla circolazione") rappresenta una condanna "a un conflitto disumano tra la […] coscienza di sé" e quella dell'insegnante, specchio d'una pervertita coscienza sociale autoritaria. Secondo Illich, "solo segregando degli esseri umani nella categoria della fanciullezza" li si potrebbe assoggettare "all'autorità di un insegnante […] *terapeuta*" convinto di essere "autorizzato a frugare nella vita privata dell'allievo per aiutarlo a crescere come persona" (*Descolarizzare la società*, cap. II). Coerentemente con la sua critica delle professioni, per l'intellettuale austriaco *disabilitanti* e contro-produttive, gli insegnanti rappresenterebbero, alfine, agenti impegnati a conculcare in modo autoritario i discenti e a paralizzarne la vita. Non può poi che accennarsi a Lapassade, che lancia la parola d'ordine dell'*autogestione pedagogica*, a von Braunmühl, che approfondisce il tema dell'antipedagogia, a Vaneighem, che invoca la *smilitarizzazione dell'insegnamento*, e, per il contesto italiano, a De Bartolomeis, il quale ne *La ricerca come antipedagogia* denuncia la "violenza della lezione". Alcune proposte antiautoritarie, ad es. quella di Illich, vengono comunque messe in discussione da Rutschky, la quale per un verso ne apprezza l'"iconoclastia", per l'altro ne biasima la convinzione che "in ambito formativo tutto possa essere organizzato", quantunque "in maniera completamente diversa" (2015). Nello specifico, la studiosa svela l'abitudine a considerare l'infanzia come malattia e presenta la pedagogia nera non alla stregua di una forma degenerata del discorso pedagogico, bensì quale suo nucleo nascosto: "un insieme di rapporti, supporti e tecnologie di sé orientate al miglioramento" dell'educando che, al pari dell'illuminismo descritto da Adorno e Horkheimer, si rovescia nel suo contrario, trasformandosi in una perniciosa biopolitica. E se Rutschky connette la *Schwarze Pädagogik* allo sviluppo della società borghese, Miller ne psicologizza le cause e ne individua il movente nell'"esercizio di potere *dell*'adulto sul bambino", pertanto separando "la storia dell'educazione dalle costrizioni imposte dalla riproduzione di formazioni sociali *storiche*" ed ele-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

vando a "oggetto" di "critica non […] le *concrete forme educative* […], ma l'educazione in generale" (A. Berhard, *La permanenza della pedagogia nera e il principio antiautoritario nell'educazione*, "Topologik", 4, 2008). Le tesi di Miller o di Rutschky palesano il potenziale carattere teologico-politico del fenomeno-educazione e della teoria che se ne occupa e, se sfrondato da alcuni estremismi, il loro programma di ricerca appare utile per individuare il carattere implicitamente autoritario dei dispositivi che guidano alcune teorie pedagogiche *mainstream* e orientano la vita dei sistemi educativi.

Pietro Maltese

Bibliografia

Miller A. (1987), *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino (ed. or. 1980).

Rutschky K. (2015), *Pedagogia nera. Fonti storiche nell'educazione civile*, Mimesis, Milano-Udine (ed. or. 1977).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

C

Comunità (educativa)

[ingl. *Community*; fr. *Communauté*; ted. *Gemeinschaft*; spagn. *Comunidad*]. Dal lat. *communitas*, società, partecipazione, derivato di *commùnis*, che compie il suo incarico insieme (*cum-munus: munus* obbligo, ma anche dono, quindi compito comune); in gr. *koinônia*, derivato di *koinon*, comune.

Nel linguaggio ordinario indica: gruppo di persone unite da vincoli linguistici, organizzativi o da interessi comuni in modo da formare un organismo o una collettività (De Mauro); istituzioni comprendenti educatori e educandi che condividono almeno in parte condizioni di vita in comune, norme e valori che le governano (es. collegio, convitto, c. semiresidenziali, istituti educativo-assistenziali, c. terapeutiche, case-famiglia, centri diurni permanenti, ecc. (Laeng, *Enciclopedia pedagogica*). In relazione al mutare delle esigenze educative (es. disabilità, peculiari problemi medico sanitari nelle varie età della vita, migrazioni, anche di soli minori non accompagnati, devianze e disadattamento, con intervento del Tribunale anche dei Minorenni) si sono storicamente articolate molteplici tipologie istituzionali. C. scolastica: espressione carica di valenze che concepisce la scuola come totalità dinamica di persone che vivono il processo educativo, in modo che ciascuno sia valorizzato ed aiutato ad interagire produttivamente con la società globale per il raggiungimento dei fini personali e sociali dell'istruzione (Laeng, *Enciclopedia pedagogica*). Questa accezione è stata declinata anche come *comunità educante,* che si realizza con la partecipazione dei vari soggetti, agenzie e istituzioni, a partire dalla scuola, per favorire l'educazione e l'istruzione degli allievi.

I significati concettuali pedagogici fondamentali sono riconducibili a: a) *contesto di vita* in cui l'uomo acquisisce linguaggio, cultura, abitudini, valori, relazioni, basilari per la sua identità; b) *organizzazione democratica di una collettività* ispirata a principi di uguaglianza, dialogo, rispetto, in vista dell'educazione come scopo comune e superiore anche agli obiettivi individuali; c) *comunità educante*, realtà istituita e strutturata intenzionalmente in vista dell'educare come compito che chiama in causa diversi soggetti individuali, sociali ed istituzionali.

Analizziamoli ora da un punto di vista storico-critico. La c. è:

a) *Contesto di vita*. La valenza educativa è insita nel significato di c., come contesto di vita in cui l'essere umano nasce, vive e cresce e nel quale acquisisce linguaggio, cultura, abitudini, valori, relazioni che lo formano e lo costituiscono. In tal senso i significati comune e concettuale si sovrappongono. Richiamiamo, ad esempio, l'idea della *Politica* aristotelica (IV sec. a.C.), dell'uomo come animale sociale, che per natura è portato ad aggregarsi con altri individui

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

e a costituirsi in società (vedi lemma società). In questo senso, dunque, la c. può essere considerata il contesto di vita in cui l'uomo viene educato dai suoi simili secondo il proprio ethos. MacIntyre recupera da Aristotele il concetto di virtù come eccellenza in una "pratica", intesa non come singola azione, ma come forma coerente e complessa di attività umana cooperativa, socialmente stabilita, nella quale sono insiti valori apprezzati da una c. Le pratiche sono protese al raggiungimento di modelli ideali e si danno come abito, disposizione abituale, frutto di interventi continuativi sul dato naturale. L'educazione in tal senso assume un ruolo centrale. L'insieme delle virtù forma il "carattere", in greco *êthos*, da cui etica. L'educazione è possibile, secondo MacIntyre solo all'interno di una c., in quanto solo nella c. esistono le "pratiche" riconosciute, gli elogi, i biasimi, cioè tutti quei valori condivisi, la cui realizzazione costituisce una forma d'eccellenza. Secondo MacIntyre la "tradizione", ovvero la trasmissione, attraverso la narrazione di imprese, modelli valori particolarmente istruttivi, rappresenta il terzo concetto chiave. La famiglia, il clan, la tribù, la nazione, l'antica polis rappresentano forme di c. che assolvono tale funzione educativa. Al tempo stesso il concetto di c. implica la partecipazione diretta e attiva dei suoi membri, come dirà Dewey nell'incipit de *Il mio credo pedagogico*: "Ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie" (Art. 1). In questo senso la condivisione dapprima inconsapevole, progressivamente più cosciente, degli individui delle risorse materiali, intellettuali, morali e spirituali consolidate dalla c. di appartenenza ne plasma le facoltà. La c. costitutivamente esercita una funzione educativa nella duplice direzione di formazione degli individui, ma anche di progresso e crescita della propria civiltà.

Wenger e Lave dagli anni '90 hanno utilizzato il costrutto di c. di pratica in ambito professionale, a partire dalla concezione dell'apprendimento come fenomeno sociale, frutto di partecipazione attiva di un soggetto alle pratiche di una c. sociale, dunque, esperienza situata in un determinato contesto storico e sociale. Le c. di pratica sono caratterizzate da: impegno reciproco, impresa e repertorio comuni (Wenger, 1998, pp. 87-102): dimensioni che fanno la c. e l'appartenenza ad essa e non la pura contiguità. L'esercizio comunitario della pratica, infatti, genera confini, dando vita a tipologie e livelli di partecipazione e di apprendimento lungo traiettorie di diverso tipo e segno, da quelle periferiche, legate a chi per scelta o per necessità non partecipa pienamente, a quelle dirette verso l'interno, per l'inclusione dei neofiti, a quelle interne, in cui i membri continuano a sviluppare l'identità, a quelle di confine, volte al superamento delle c. stesse e al collegamento tra c., alle traiettorie verso l'esterno, che conducono all'uscita dalla c., perché il soggetto ha completato i propri obiettivi identitari in essa e ne ha maturati di nuovi, che lo porteranno, probabilmente, ad altre appartenenze comunitarie. Esempio tipico di questo tipo di traiettoria è rappresentato dalla crescita dei bambini. Quando una c. di pratica sposta il focus della propria ricerca sul significato e sul potenziale delle proprie perifericità e, soprattutto, delle proprie marginalità, le prospettive si allargano e la c. evolve in maniera significativa.

b) *Organizzazione democratica di una collettività*. "Gli uomini vivono in

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

c. in virtù delle cose che possiedono in comune. E la comunicazione è il modo con cui sono giunti a possedere delle cose in comune" (Dewey, 2000, p. 5). La democrazia, dunque, rappresenta il modo in cui la partecipazione sociale e la comunicazione diventano educative, dando vita secondo Parsons (*Sistema politico e struttura sociale*, 1975) ad un'autentica c. sociale come comune orientamento culturale, largamente condiviso dai suoi membri e che è il fondamento dell'identità sociale. *Democrazia e educazione* di Dewey (1916), pietra miliare in tal senso, suggella la necessità di una organizzazione democratica per costruire una c. capace di continua e progressiva costruzione di valori comuni. Contestualmente solo una c. democratica è in grado di offrire ad ogni individuo la migliore possibilità per la propria crescita come membro di una c. interdipendente, i cui membri fanno affidamento l'uno sull'altro, facendo a sua volta crescere la c. stessa. L'educazione è il motore della democrazia e la democrazia è lo scopo centrale dell'educazione ed entrambi sono rispettivamente metodo e mezzo del progresso sociale. "[…] mediante l'educazione la società può formulare i suoi scopi, organizzare i suoi mezzi e le sue risorse, e plasmarsi così con definitezza e con economia nella direzione in cui desidera muoversi" (Dewey, 1986, p. 17).

Molti autori hanno sostenuto questa prospettiva, come Kilpatrick (1929, *Educazione per una civiltà in cammino*), ma anche Washburne (1940, *Filosofia vivente dell'educazione*), Sergej Hessen (1937, *Scuola democratica e sistemi scolastici*). In questo senso il personalismo (già a partire da Maritain, Mounier, Dottrens) intende la democrazia come organizzazione centrata sulla persona, finalizzata al bene comune e strutturata in maniera pluralista. In *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Mounier afferma che è la partecipazione corresponsabile di tutti i soggetti a rendere possibile la costruzione della *c. personalistica* come *persona di persone, persona collettiva, c. di persone*, che egli pone al quinto stadio sociale, quello dell'esperienza autentica di c. In essa le persone si abitueranno a vedere tutti i problemi umani dal punto di vista del bene della c. umana e non dei capricci dell'individuo (Mounier, 1934, p. 60). In questa luce Mounier critica i totalitarismi del suo tempo, comunismo e fascismo, invocando la democrazia come regime per eccellenza della responsabilità personale.

Dal 1981 la riflessione sul *dono* come categoria antropologica proposta da Mauss, nel *Saggio sul dono* (1923-24) è stata riproposta dalla rivista *Revue du Mauss* del Movimento antiutilitaristico nelle scienze sociali. Mauss ha mostrato la centralità della logica del dono, meglio, del triplice obbligo di dare, ricevere, ricambiare, che caratterizza e forma i rapporti sociali di una c. Il *dono* è l'origine di tutti i dispositivi cooperativi di produzione e di c. Fistetti (2003) ha individuato nel *dono* e nella *condivisione* i due paradigmi essenziali della c. Il secondo coincide con l'*essere con,* la c. corrispondente non ad un'aggiunta, ma alla natura stessa del soggetto. La c., dunque, risponde all'idea di realtà organica fondata su valori profondi e caratterizzata da una coesione autentica, corrispondente, nella distinzione operata dal sociologo tedesco Tonnies alla *Gemeinschaft* (*Comunità e società*, 1887), a differenza di quello di società (*Gesellschaft*), realtà artificiale in quanto prodotto della volontà arbitraria e della riflessione intellettuale, nella quale i membri hanno rapporti soltanto

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

estrinseci (vedi lemma società). Questa distinzione viene variamente interpretata da vari autori, che si pongono diversamente rispetto all'idea di bene comune come *telos* della c. medesima. Alcuni ritengono che il suo perseguimento sia da riferire alle società, in quanto le c. sono insufficienti a provvedere a tutti i bisogni degli uomini e quindi al bene comune. In particolare, il liberalismo (anche il più ispirato ad un'idea di giustizia, come quello di J. Rawls) viene considerato come inadeguato a garantire un'autentica c., in quanto di fatto rifiuta un'idea di bene comune, limitandosi ad assicurare le condizioni in cui ciascuno possa perseguire un suo individuale progetto di vita.

Il tema della c. come organizzazione democratica di una collettività è sotteso ad una più recente riflessione sulla globalizzazione, avvenuta di fatto entro la cultura neoliberista nella direzione di un progressivo, sottile smantellamento della logica della c. democratica. Il pensiero unico del mercato contrappone la ricerca del successo individuale all'idea di bene comune, all'insegna dell'omologazione del pensiero, dell'erosione di identità e delle c. locali. Alcuni temi, in particolare, quali lo sviluppo sostenibile e la crisi climatica globale, sono divenuti occasione di reinterpretazione del concetto di democraticità di una c. umana. Foucault aveva individuato nella c. il luogo paradigmatico di coniugazione di universalismo e contestualismo, superando sia i rischi del localismo e delle chiusure proprie secondo alcune concezioni delle c., sia le derive della dispersione di una terra che è troppo grande perché le solitudini individuali si possano incontrare e fare coagulo. A fronte della dominanza del paradigma neoliberista, si sta diffondendo sempre più una cultura intitolata allo sviluppo umano (Nussbaum, Sen) che reinterpreta la convivenza in una direzione di superamento del diktat del mercato, verso la promozione del benessere delle persone e dei popoli. Bauman (2001) ha definito questo nuovo orizzonte *Voglia di comunità,* come esigenza di coniugare libertà e sicurezza. In tal senso egli propone un ripensamento della categoria della c. come mediazione dei diritti comunitari e individuali, garantendo parità di risorse per trasformare la condizione di individui *de iure*, in prerogative proprie degli individui *de facto* e assicurazione collettiva contro le sventure e le disgrazie individuali. Questa sorta di fiduciosa immersione in un mondo fatto di compattezza e solidarietà umana rende la c. un "cerchio caldo" (secondo l'espressione dell'analista svedese Göran Rosenberg in un saggio pubblicato dalla rivista *La nouvelle lettre internationale*), i cui legami non derivano da una logica sociale esterna, né da un qualsiasi calcolo economico di costi/benefici. Ma, sottolinea Bauman (2001), la c., fatta di comprensione comune, resterà sempre un'entità fragile e vulnerabile, costantemente bisognosa di vigilanza, fortificazione e difesa.

c) *Comunità educante*. Realtà istituita e strutturata intenzionalmente in vista dell'educare inteso come compito che chiama in causa diversi soggetti individuali, sociali ed istituzionali. Si parla, in tal senso, anche di pedagogia comunitaria, la cui radice viene rintracciata nell'esigenza deweyana di creazione di luoghi dell'educare che si configurino come vere e proprie c. capaci di integrarsi con il contesto sociale di riferimento, contribuendo allo sviluppo complessivo. In questo senso la c., anziché rafforzare le soggettività intese in senso chiuso, mira a formare una nuova soggettività, intesa come

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

compito (Colicchi, 2008). Storicamente si sono consolidate in questa direzione diverse tipologie, ad esempio le istituzioni religiose (cattoliche e non) che hanno realizzato strutture educative in senso comunitario. Particolarmente indicativa in riferimento all'educazione di minori, l'esperienza degli oratori promossi dal 1946 da G. Bosco in favore di ragazzi disagiati di Torino, ancora oggi organizzati nella forma di c. educativo-pastorali volte all'educazione, composte da giovani, animatori, famiglie, collaboratori e c. salesiana.

L'espressione c. educante si è diffusa in Italia soprattutto in riferimento alla scuola per indicare la necessità di compartecipazione delle diverse realtà e agenzie coinvolte, sia pure con compiti diversi, nella formazione scolastica, con particolare riguardo all'istituzione degli organi collegiali: "Al fine di realizzare, nel rispetto degli ordinamenti della scuola dello Stato e delle competenze e delle responsabilità proprie del personale ispettivo, direttivo e docente, la partecipazione della gestione della scuola dando ad essa il carattere di una c. che interagisce con la più vasta c. sociale e civica" (D.P.R. 416/1974). Il tentativo di realizzazione di un'ipotesi così alta si è storicamente scontrato con difficoltà varie. L'attribuzione dell'autonomia funzionale ed organizzativa alle istituzioni scolastiche (D.P.R. 275/1999) ha valorizzato la capacità delle scuole di divenire protagoniste della costruzione della c. attraverso la progettazione e la gestione del proprio agire e della propria proposta, oltre che tessitrici di quelle trame che le connettono con tutti i soggetti istituzionali e non, con i quali le norme, i valori, i luoghi, le finalità rendono necessaria, opportuna o possibile la cooperazione. Al tempo stesso ha contribuito ad immettere nella cultura e nella vita scolastica la logica del mercato, facendo emergere le contraddizioni spesso inconciliabili tra impresa e c. Più di recente (13/10/2022) in Parlamento è stato presentato un Disegno di Legge che si prefigge "lo sviluppo della c. educante, volto a sostenere il lavoro sinergico del personale docente, del dirigente scolastico e di specifiche figure professionali con le competenze necessarie". L'ipotesi intende valorizzare il coordinamento di figure professionali diverse che interagiscono con dirigenti scolastici e docenti, titolari dell'insegnamento, mettendo a sistema interventi educativi, pedagogici e psicologici realizzati in sinergia tra scuola, famiglia, studenti e territorio. La c. educante viene qui intesa come rete a supporto del successo formativo e del benessere educativo e psicologico di tutti.

→ Relazione (educativa)
→ Sistema (educativo)
→ Società

Maria-Chiara Michelini

Bibliografia

Colicchi E. (2008), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma.
Dewey J. (2000), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1916).
Dewey J. (1986), *L'Educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1940).
Fistetti F. (2003), *Comunità*, Il Mulino, Bologna.
MacIntyre A. (1988), *Dopo la virtù, un quarto di secolo dopo, prefazione alla nuova edizione italiana di Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Feltrinelli, Milano.
Mounier E. (1984), *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica Editrice, Bari (ed. or. 1934).
Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano (ed. or. 1998).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Corporeità (educazione alla)

[ingl. *Corporeality* e *Embodiment*; fr. *Corporéité*; ted. *Körperlichkeit* e *Leiblichkeit*; spagn. *Corporeidad*]. Dal lat. *corpus*, *corporis* di etimologia incerta. *Corporeitāte*(*m*) è attestato nel latino medievale (1314, Barberino).

Nel linguaggio non specialistico il lemma c. è utilizzato per indicare l'essere corporeo, la natura corporea di qualcuno o di qualcosa, oppure come sinonimo di fisicità e materialità.

In ambito pedagogico quando si parla di "educazione alla c." ci si riferisce a una educazione che si rivolge alla natura corporea dell'essere umano, e il significato del sintagma varia in base alla rilevanza e al ruolo che si riconosce al corpo nelle dinamiche che esplicitano l'essere e l'agire umano. Quel che si intende per e. alla c. cambia, dunque, sostanzialmente se si ritiene che il corpo sia qualcosa che appartiene all'essere umano come un suo strumento oppure che il corpo, attraverso i dinamismi che gli sono propri, sia qualcosa che costituisce essenzialmente l'essere umano. E in questa seconda ipotesi si possono individuare due ulteriori sottodivisioni: il corpo è qualcosa che contribuisce essenzialmente a costituire l'umano condizionando quel che in lui o in lei non è corpo (la mente, il pensiero, il sentimento…); il corpo è quel che sostanzialmente costituisce l'umano *esserci* nel mondo e non c'è nulla nell'essere umano che non sia in qualche modo riconducibile ad esso.

Si possono anche individuare almeno tre significati concettuali principali per l'e. alla c. che sviluppano in ambito educativo le accezioni ordinarie fondamentali, limitandone però il riferimento al solo corpo umano. E. alla c. come educazione alla fisicità o educazione fisica, anche quella finalizzata allo sport o al raggiungimento di capacità tecniche utili nell'ambito della formazione artistica; educazione alle possibilità espressive del corpo, quali soprattutto la danza e tutte quelle forme artistiche che considerano la padronanza del movimento corporeo come elemento essenziale della formazione umana concepita in senso olistico; educazione della persona che si fonda sul riconoscimento, l'appropriazione consapevole e lo sviluppo del proprio essere primamente corpo. Anche se i tre significati concettuali non discendono univocamente dall'*intensità di essere* assegnata alla natura corporea umana è pur vero che il primo significato concettuale è l'unico in cui si può ancora rinvenire la concezione del corpo come strumento; mentre gli altri due significati si riferiscono alla concezione che afferma la centralità del corpo nell'*esserci* umano.

Nell'attualità del dibattito scientifico la visione che riconosce al corpo una funzione meramente strumentale e subordinata alle altre facoltà umane e/o separata da esse, si attesta come *quel che deve essere superato* in quanto retaggio del passato, figlio di una visione distorta e riduttiva di quel che è la c. nell'essere umano. Ma nella realtà dei fatti, sia in ambito scolastico, sia sportivo, sia della formazione artistica questa *diminutio* della c. sembra ancora condizionare i percorsi e quindi gli esiti dell'e. alla c. realizzata sul campo.

L'educazione alla sessualità, per la complessità del dibattito attuale, merita un ambito di riflessione dedicato e non sembra appropriato sussumerla dentro l'e. alla c. che può circoscrivere il suo ambito entro gli ampi confini di quegli

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

aspetti della c. che accomunano tutti gli esseri umani al di fuori (o prima) della sfera che compete più propriamente alla sessualità.

Per quel che concerne l'e. alla c. come educazione alla fisicità (o educazione fisica), un'attenzione mirata alla *costruzione* di un corpo forte e armonioso la possiamo rinvenire già matura nella cultura della Grecia classica, dove il concetto, il valore e la prassi della *kalokagathia* è testimoniato plasticamente nella scultura, che raffigurava anche le divinità con corpi di atleti. Le statue stesse, mostrando la bellezza dei corpi asciutti e muscolosi, svolgevano un'azione educativa e fungevano da modello estetico da perseguire per le giovani generazioni. Oltre a creare bellezza, sviluppare la forza e l'agilità dei corpi dei cittadini era azione educativa necessaria per scopi aggressivi e difensivi. Nella *Repubblica* di Platone abbiamo l'esplicito riferimento alla ginnastica come *paideia* per la formazione dei corpi (accompagnata dallo studio della *mousikè* necessaria per curare la bellezza dell'anima) dei futuri guardiani della Repubblica. Nel corso dei secoli, tutti i regimi autoritari ne faranno largo uso, sia per gli scopi a cui abbiamo appena accennato sia per una formazione della persona ispirata all'ordine e all'obbedienza. In Italia l'educazione fisica entra ufficialmente nell'attività didattica istituzionale attraverso l'insegnamento obbligatorio della *ginnastica educativa* in tutte le scuole di ogni ordine e grado con la legge n. 4442 del 7 luglio 1878, voluta da De Sanctis. Nel 1910, la Legge Rava-Daneo-Credaro, accogliendo le istanze della Commissione Todaro e del dibattito pedagogico del tempo, istituì l'insegnamento dell'*educazione fisica* nelle scuole, superando così la precedente denominazione. L'insegnamento mantenne questa denominazione fino al 2010 quando prese il nome di *scienze motorie e sportive*, che è quella tuttora in vigore. A questo cambiamento di nome corrisponde sui manuali degli studiosi del settore l'emergere di una riconsiderazione della c. alla luce degli studi di cui si dirà più avanti affrontando il terzo significato concettuale. Ma già nel 1919 Giovanni Giolitti, futuro ministro della pubblica istruzione, parlando in un corso di aggiornamento magistrale a Trieste metteva in guardia sui rischi che potevano derivare dall'occuparsi del solo corpo degli studenti: "L'educazione fisica dunque non si aggiunge all'educazione dello spirito: è anch'essa educazione dello spirito. Essa è la parte fondamentale di questa educazione […]. Anche il maestro di ginnastica deve ricordarsi che egli non tratta corpi, quei corpi che allinea e mette in moto, ma tratta di anime" (*La riforma dell'educazione*, Sansoni, Firenze, 1975, pp. 156, 160).

In questo primo significato concettuale rientra anche tutta la formazione all'attività sportiva, sia quella amatoriale sia quella agonistica. Quest'ultima è soggetta alle derive che possono essere connesse con il raggiungimento di prestazioni da record, e quando non preoccupata dei disagi che un'attività fisica troppo intensa e prolungata possa procurare agli atleti nelle varie età di sviluppo si fa azione estremamente pericolosa per l'integrità della persona. Un discorso analogo a quello appena fatto per lo sport può essere fatto per quell'e. alla c. finalizzata al raggiungimento di capacità tecniche utili nell'ambito della formazione artistica, sia essa amatoriale o professionistica.

Per quello che concerne il significato di e. alla c. come educazione alle pos-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

sibilità espressive del corpo, la danza ha giocato un ruolo principe nell'e. alla c. fin dai tempi più antichi, sia che questa avvenisse nelle forme del rito, sia nelle varie forme del divertimento e dello svago, sia nella liberazione di energie in qualche modo represse, fino ad assumere le varie forme che ne costituiscono l'attualità artistica. Le ricerche sviluppate in maniera autonoma da François Delsarte (1811-1871), Isadora Duncan (1877-1927) e Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950) – pur afferendo a campi artistici diversi – crearono le condizioni affinché nei primi del Novecento si riconoscesse la formazione alla c. che poteva realizzarsi attraverso la danza essenziale per la formazione umana: grazie all'affermazione del legame tra mente e corpo e al riconoscimento della rilevanza dell'ascolto consapevole della propria c. per l'espressione del nucleo libero della propria personalità. Si possono ricondurre alla loro ricerca gli elementi essenziali che hanno consentito l'elaborazione dei primi metodi e pratiche didattiche in cui l'e. alla c. si ritrovò a essere riconosciuta come fondamentale (cfr. F. Zagatti, *La danza educativa*, Mousikè, Bologna, 2009, ed. or. 2004). In particolare, in Germania gli studi e le ricerche di Delsarte furono di vitale ispirazione per l'affermazione del concetto della "cultura del corpo" che rivendicava la necessità dell'attenzione alla c. per lo sviluppo dell'integrità della persona. Rudolf Steiner, inserendosi in questo percorso di ricerca con originalità, sviluppò una concezione euritmica della c. (per Steiner la scienza/arte dell'euritmia consente all'essere umano di accedere alle parti più profonde di sé mettendosi in contatto con il cosmo) che Dalcroze, musicista e compositore, sviluppò in un metodo, denominato appunto euritmico, in cui attraverso il ritmo e la metrica musicale era possibile procedere verso la formazione spirituale umana. Dopo questi inizi, fondamentali furono i contributi di Rudolf Laban, ancora in Europa, e di Margaret H'Doubler, in America. Questi due artisti (quest'ultima in precedenza una biologa) svilupparono in maniera autonoma, ma entrambi ispirati dagli studi di John Dewey, percorsi pedagogici fondati sulla danza da utilizzare in ambito scolastico. I loro volumi *Dance: A Creative Art Experience* (1940) e *Modern Educational Dance* (1948) sono ancora testi di riferimento per quell'e. alla c. che può avvenire attraverso la danza riscoperta nella profondità dei suoi dinamismi. In Italia, singolare è la proposta di e. alla c. sviluppata da Orazio Costa in un metodo per la formazione dell'attore; metodo che fonda l'interpretazione della parola dell'autore sul recupero, lo sviluppo e l'affinamento della naturale attitudine mimica umana. Il metodo di Costa ha avuto importanti riscontri educativi anche al di fuori dell'ambito della formazione artistica (cfr. L. Piazza, *L'acrobata dello spirito*, Titivillus, Corazzano (Pisa), 2018).

Per quello che concerne il terzo significato concettuale, che vede l'e. alla c. come educazione della persona che si fonda sul riconoscimento, l'appropriazione consapevole e lo sviluppo del proprio essere primamente corpo, fondamentale risulta la distinzione concettuale che consente la lingua tedesca tra "Leib" (corpo proprio) e "Körper" (corpo oggettivo). Questa distinzione per illustrare la differenza tra l'esperienza soggettiva del proprio corpo, il "Leib", e il corpo intesto come oggetto fisico, il "Körper", fu concettualmente sviluppata da Husserl, che nel suo volume *La cri-*

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

si delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale scrive: "Anche se il corpo proprio degli uomini rientra tra i corpi, esso è tuttavia "corpo proprio" – il "mio corpo", che io "muovo", in cui e attraverso cui io "agisco", che io "animo"" (Il Saggiatore, Milano, 2008, p. 236). Il concetto di "Leib" inerisce, dunque, all'esperienza soggettiva e personale del corpo, inclusi gli aspetti sensoriali, emotivi e percettivi mentre "Körper" rappresenta il corpo come oggetto fisico, osservabile dall'esterno. Cresciuto alla sua scuola, Maurice Merleau-Ponty è autore di riferimento per quegli studiosi e quelle studiose che affermano il ruolo centrale che deve essere attribuito alla c. per dire dell'esserci nel mondo dell'essere umano, e per tutti coloro che propongono la necessarietà di un cambiamento di paradigma per ripensare l'e. alla c. Nella sua opera più citata – *La fenomenologia della percezione* (1945) – l'Autore riconosce alla c. che ciascuno vive nel suo "corpo proprio" la possibilità e l'atto della nostra esistenza nel mondo. Altro studioso il cui contributo è universalmente riconosciuto per e. alla c. in questo terzo significato concettuale è il biologo Francisco Varela che assieme a Evan Thompson e a Eleanor Rosch con il volume del 1991 *The embodied mind* (La mente incarnata) ha dato avvio a una rilevante mole di ricerche che coinvolgono molti studiosi nel mondo e che concernono il concetto di *embodiment* (termine che in alcuni contesti può essere efficacemente tradotto con "corporeità" ma che spesso è utilizzato senza traduzione). Nell'introduzione del volume citato (uscito in Italia con il titolo: *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992), dopo aver riconosciuto agli scritti di Merleau-Ponty l'ispirazione e la guida per l'orientamento della loro ricerca, gli autori affermano: "Insieme a Merleau-Ponty, riteniamo che la cultura scientifica occidentale richieda una considerazione del nostro corpo sia come struttura fisica, sia come struttura esperienziale vissuta; in breve, come entità "esterna" e "interna", biologica e fenomenologica. Questi due aspetti di corporeità (*embodiment*), ovviamente non sono contrapposti […]. Per Merleau-Ponty allora, come per noi, la corporeità riveste questo doppio significato: il corpo è inteso sia come struttura esperienziale vissuta, sia come contesto o ambiente dei meccanismi cognitivi […]. Riteniamo che sia giunto il momento per un approccio radicalmente nuovo all'attuazione delle idee di Merleau-Ponty. Ciò che stiamo offrendo in questo libro è pertanto una nuova linea di discendenza a partire dall'intuizione fondamentale della doppia accezione di corporeità da lui formulata per la prima volta" (pp. 15-17). Tutto il pensiero legato all'*embodiment* trova il suo lontano progenitore (anche se spesso dimenticato) in Aristotele: nella sua definizione di essere umano come "animale mimesico per eccellenza" (*Poetica*, 1448b), e al suo legare il processo di comprensione e di apprendimento al movimento naturale che realizzano i bambini quando *giocano* [→ Gioco] con il proprio corpo a rendersi simili alla realtà che colpisce i loro sensi. A Varela e ai suoi colleghi si deve anche il concetto di "enattivismo". L'enattivismo vede la cognizione come un processo incarnato che nasce dall'interazione dinamica tra corpo, mente e ambiente. Nell'approccio che va sotto il termine generico di *embodiment*, tra gli studi più rilevanti per quel che concerne l'e. alla c. si segnalano quelli di George Lakoff e Mark Johnson che con-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

tribuiscono in maniera decisiva all'affermazione del concetto di "conoscenza incarnata"; di Thomas Hanna per il concetto di "educazione somatica". Fino al concetto di "corpo esteso" introdotto da Fuchs. Parallelamente a tutti questi contributi, per lo sviluppo della moderna considerazione della c. in ambito educativo, va rilevato l'apporto fondamentale fornito da Antonio Damasio, che a partire dal 1994 con *L'Errore di Cartesio* è stato fondatore e poi animatore di un filone di contributi delle neuroscienze in questo ambito. Sempre nel campo delle neuroscienze, anche gli sviluppi relativi alla scoperta dei neuroni specchio, realizzata dall'équipe guidata da Giacomo Rizzolatti, sono di prima rilevanza per ripensare l'e. alla c.; tra questi si segnala il concetto di "simulazione incarnata" proposto da Vittorio Gallese. L'insieme di questi studi sembra evidenziare un legame tra e. alla c. e educazione → Estetica. Gli esempi più compiuti di questo legame sono forse quelli che si possono rinvenire nel *Reggio Emilia approach* (di cui è protagonista Loris Malaguzzi), nella pedagogia Waldorf (elaborata dal già citato Rudolf Steiner) e in alcuni aspetti della pedagogia montessoriana. L'e. alla c. in ambito scolastico ha visto anche l'ingresso nelle aule di discipline olistiche quali lo yoga e la *mindfulness*. E anche la tecnica *Alexander* e il metodo *Feldenkrais* sono stati incorporati in contesti educativi per migliorare l'apprendimento attraverso una maggiore consapevolezza corporea. Approcci come l'*outdoor education* (l'educazione all'aperto) e l'apprendimento attraverso l'avventura prevedono spesso attività fisiche, sfide motorie e interazione con l'ambiente naturale come parte integrante dell'apprendimento. In tempi recenti, anche in Italia, si è assistito all'apertura di molte esperienze di scuole in natura, che a partire dalle esperienze dei vari "asilo nel bosco" si stanno estendendo agli altri ordini di scuole. Tutte esperienze accomunate dalla valorizzazione dell'esperienza diretta a contatto con la natura e dall'interazione fisica del bambino e della bambina (ma anche degli adulti) con il mondo circostante.

Gilberto Scaramuzzo

Bibliografia

Casolo F., Melica S. (2022), *Neuroscienze, corporeità ed espressività*, Vita e Pensiero, Milano.

Damasio A.R. (2014), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano (ed. or. 1994).

Fuchs T. (2021), *Ecologia del cervello. Fenomenologia e biologia della mente incarnata*, Astrolabio, Roma (ed. or. 2017).

Jousse M. (2022), *L'antropologia del gesto*, Mimesis, Milano-Udine (ed. or. 1974).

Lakoff G., Johnson M. (2004), *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano (ed. or. 1980).

Merleau-Ponty M. (2012), *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano (ed. or. 1945).

Varela F., Thompson E., Rosch E. (1992), *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1991).

Zagatti F. (2009), *La danza educativa*, Mousikè, Bologna (ed. or. 2006).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Cultura

[ingl. *Culture*; fr. *Culture*; ted. *Kultur*; spagn. *Cultura*]. Il termine deriva dal lat. *cultūra/ae*, derivato del verbo *cŏlere* (coltivare).

Nel linguaggio ordinario il termine si riferisce innanzitutto al complesso delle conoscenze intellettuali e delle nozioni che contribuiscono alla formazione della personalità. In questa accezione *cultura* è sinonimo di *sapere*, *educazione*, *istruzione*, *insieme delle conoscenze di un individuo*, *erudizione*, *formazione personale*. Il lemma possiede anche le seguenti variazioni semantiche: 1. pratiche e conoscenze di una società o di un gruppo sociale, patrimonio sapienziale; 2. civiltà; 3. culto religioso o dottrina; 4. civilizzazione; 5. ambiente intellettuale; 6. (sociol.) sinonimo di *subcultura*; 7. (arc.) coltura, coltivazione.

Concettualmente il termine ha tre significati fondamentali: a) la *formazione* dell'uomo, il suo migliorarsi e raffinarsi; b) il prodotto di questa formazione, cioè l'insieme dei modi di vivere e di pensare che vengono anche indicati col termine *civiltà*; c) ciò che si riferisce al lato *espressivo* della vita umana, dando vita a *oggetti* di consumo intellettuale e artistico che esprimono la *produzione* di un significato condiviso.

Nel significato di cultura come *formazione*: corrisponde a ciò che la classicità greca e latina definivano rispettivamente *paidéia* e *humànitas*, ossia l'educazione dell'uomo, caratterizzata da un processo continuo di edificazione intellettuale attraverso quelle *arti* che lo differenziano da ogni altro essere vivente (la poesia, la filosofia, l'eloquenza, ecc.) e che lo fanno pervenire alla sua più autentica realizzazione intellettuale e sociale.

Nel significato di cultura come *civiltà*: soprattutto in ambito antropologico, indica l'insieme delle norme, dei valori, delle credenze e dei simboli espressivi condivisi che sono creati, appresi e tramandati in una società o in un gruppo sociale. In questa accezione il termine *cultura* finisce per divenire sinonimo di *civiltà* e si riferisce alla formazione di una comunità, ai suoi modi di comportamento, agli usi, alle formazioni istituzionali e alle aspettative sociali. È importante sottolineare che in questa accezione socio-antropologica ed etnologica il termine *cultura* viene emendato dal riferimento al sistema di valori verso il quale tale struttura sociale è orientata, non privilegiando l'auspicabilità etica o estetica di una cultura rispetto a un'altra e al netto della distinzione tra forme di vita sociale più o meno progredite.

Nel significato di cultura come *produzione materiale di oggetti della creatività umana*: nella sociologia dei processi culturali e nella corrente dei *Cultural Studies* si riferisce a un significato condiviso *incorporato* in una forma, ossia alla messa in opera di strutture di significati espressi in forme di consumo partecipato (letteratura, cinema, musica, arti, ecc.) che rimandano al lato espressivo e creativo della vita umana e che hanno un consumo e una diffusione indirizzati a un pubblico di riferimento (cultura d'*élite*, cultura di massa). In questo senso il termine *cultura* è sinonimo di *prodotto culturale*.

L'accezione di cultura come *formazione dell'uomo* ha subito notevoli trasformazioni nel corso della storia, assumendo significati differenti in periodi e contesti diversi. Nell'antichità classica greca e romana, ad esempio, indica perlopiù lo specifico patrimonio di conoscenze di cui una persona si è

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

equipaggiata, conservando un significato simile al greco *paidéia* (in Platone e Aristotele e nelle risemantizzazioni novecentesche di Werner Jaeger) e al latino *humànitas* (soprattutto in Cicerone e Varrone). Tale accezione di educazione liberale è teleologicamente finalizzata alla partecipazione attiva alla vita della polis, contribuendo alla vita pubblica. Nel mondo classico la *cultura* è dunque il risultato della massima approssimazione a un modello di uomo pienamente realizzato nella vita della sua comunità di riferimento, essendo *per natura* un "animale politico". Tale accezione di cultura, va da sé, esclude ogni attività utilitaristica (arti, mestieri, lavoro manuale) e ogni attività *ultra-umana*, cioè finalizzata all'aspetto trascendente e destinale dell'uomo.

Questa nozione di cultura passa dall'antichità al Medioevo cristiano solo parzialmente. L'antropologia medievale conserva infatti la dimensione *contemplativa* della cultura, considerando come unici elementi degni della formazione dell'uomo le arti del *Trivio* (grammatica, retorica, dialettica) e del *Quatrivio* (aritmetica, geometria, astronomia, musica), le quali avrebbero dovuto costituire una sorta di preparazione alla vita spirituale e ultramondana. Da questo passaggio si comprende l'elemento di differenza rispetto al pensiero antico: la cultura perde la sua dimensione di autonomia ontologica e gnoseologica per divenire uno strumento finalizzato al trascendente (*philosophia ancilla theologiae*): persino la filosofia, espressione culturale per antonomasia, nel Medioevo diventa strumento per la comprensione delle verità rivelate dalla religione (Agostino e Tommaso d'Aquino).

Con il Rinascimento, l'ideale classico di cultura è reinterpretato in una direzione più naturalistica, con un rafforzamento dell'aspetto genuinamente *sapienziale* (soprattutto in Pico della Mirandola e Carlo Bovillo): la cultura rappresenta lo strumento sommo che può consentire all'uomo di autorealizzarsi e di "vivere bene" attraverso la sapienza, dunque sottolineando un aspetto aristocratico dell'edificazione culturale.

Di questo aspetto aristocratico si sbarazzerà definitivamente l'Illuminismo, che soprattutto con l'*Enciclopedia* ha come prima preoccupazione la massima diffusione della cultura: la ragione umana è l'unico strumento dell'educazione e poiché tutti gli uomini ne sono dotati la cultura deve costituire il patrimonio universale e non essere riservata esclusivamente ai dotti. Il concetto di cultura, pertanto, nell'Illuminismo e fino al tardo Romanticismo viene a essere sovrapposta semanticamente al concetto filosofico-pedagogico di *Bildung* (Rousseau, Kant, Lessing, Schiller, Goethe, Herder).

Nel Novecento, le esigenze di specializzazione si intensificano grazie allo sviluppo scientifico e industriale, ma questo crea una divisione tra competenze specifiche e perciò produce un concetto di cultura più ampio. Filosofi come Benedetto Croce hanno affrontato il problema dell'insufficienza dell'ideale enciclopedistico, proponendo un'accezione del termine cultura che integrasse filosofia e storia. Croce propone inoltre il ritorno a una cultura equilibrata e armonica, ma questa soluzione non ha tenuto conto dell'accelerazione tecnoscientifica e delle esigenze professionali del *post-fordismo*: la "cultura generale", suggerita come versione tardomoderna all'ideale antico di *paidéia*, deve necessariamente fare i conti con

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

le trasformazioni antropologiche della contemporaneità, evitando che le competenze specifiche da essa richieste non riducano l'individuo a un portatore di forme di conoscenza troppo ristrette e parcellizzate.

Per quanto riguarda, invece, la seconda accezione, diciamo subito che il Novecento è il secolo che ha visto transitare la riflessione sul concetto di *cultura* verso il suo senso più sociologico ed etno-antropologico di *civiltà*. Il primo a utilizzare tale significazione, sebbene in senso eminentemente filosofico, è stato Oswald Spengler che intende il concetto di cultura come "coscienza personale di una nazione intera" e quello di civiltà come il suo destino inevitabile, il suo grado di perfezionamento più compiuto e il suo fine ultimo. Col Novecento, dunque, l'opposizione filosofica tra cultura e civiltà, già netta a partire da Kant e poi sviluppata da Fichte, Schopenhauer, Nietzsche e Cassirer con esiti diversi, esprime una sorta di vettore che si delinea progressivamente dalla prima alla seconda, esprimendo filosoficamente in quest'ultima il momento culminante ma anche decadente della prima. I concetti di cultura e civiltà hanno uno sviluppo differente nell'ambito delle scienze sociali novecentesche: molte delle opere fondamentali della sociologia e dell'antropologia culturale di questo periodo (Durkheim, Weber, Malinowski, Mead) si concentrano soprattutto sulla risignificazione del termine cultura alla luce delle nuove trasformazioni sociali e della diffusione dei saperi a opera del progresso tecnologico (non necessariamente associato al sapere umanistico, come nella Modernità). Soprattutto nel Novecento il concetto di cultura perde il suo carattere univoco e auratico, manifestando la sua vocazione semantica a una plurivocità di significati: già negli anni Cinquanta gli antropologi Kroeber e Kluckhohn ne contano e ne documentano più di duecento. Tra questi, le riflessioni più seminali sul concetto di cultura come civiltà sono senz'altro rappresentati dal contributo di Margaret Mead, che intende la cultura come l'insieme complesso del comportamento tradizionale della specie umana e appreso dalle generazioni successive; o la definizione di Edward B. Tylor, che intende la cultura come la totalità delle conoscenze acquisite dall'uomo in quanto membro della sua società; o ancora l'infinito dibattito sulla cosiddetta "teoria del riflesso" (è la cultura che imita la società o il contrario?) tra la sociologia funzionalista – secondo la quale la società esprime bisogni e la cultura cerca di soddisfarli – e la sociologia marxista e francofortese – secondo la quale la cultura di una società sarebbe la rappresentazione della sua classe dominante. Tutte queste declinazioni del concetto novecentesco di cultura tenderanno a coagularsi attorno alla questione che ha riscosso più interesse, ossia il rapporto tra una civiltà e la produzione materiale dei suoi significati condivisi, che rappresenta il successivo elemento concettuale del termine cultura. In ultimo, nell'accezione di *produzione materiale di oggetti della creatività umana*, un altro più recente significato concettuale di *cultura* è legato a una tradizione di studi che si raccolgono attorno alla sociologia dei processi culturali e ai *Cultural Studies* britannici: in entrambe le prospettive il perimetro della riflessione è costituito dall'analisi della cosiddetta *cultura di massa* (*popular culture*), ossia della produzione di beni organici e inorganici del genio umano e della loro

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

struttura semiotica, etnografica, socioculturale e di impatto sull'immaginario collettivo. Il primo approccio studia la cultura come fenomeno sociale: partendo dall'analisi di alcuni classici del pensiero otto-novecentesco (soprattutto Marx, Weber, Simmel, Durkheim, Benjamin) il legame tra cultura e società viene indagato attraverso tutti i processi di produzione simbolica riferiti al lato espressivo della vita umana, al loro effetto iconico e alla loro capacità di sedimentare significati condivisi ed emotivamente connotati. Il termine medio tra cultura e società è il cosiddetto *oggetto culturale* che rappresenta "un significato incorporato in una forma" (definizione della sociologa statunitense Wendy Griswold), che influenza il mondo sociale nel momento in cui diventa *pubblico*, patrimonio condiviso di una cultura o di una subcultura. Secondo questa prospettiva l'incompletezza psicologica dell'essere umano è compensata dalla cultura, che protegge dal caos del mondo generando narrazioni che in qualche misura ordinano l'esperienza e producono significazione, rinforzando il legame sociale attraverso la creazione di significati di massa. Seguendo la lezione di Durkheim e i suoi sviluppi successivi (post-strutturalisti e postmodernisti) la cultura viene così intesa come *prodotto sociale collettivo*: viene abbandonato l'ideale aristocratico e auratico del "genio individuale" a vantaggio dell'idea di una genesi collettiva dei prodotti culturali e della loro rappresentazione e diffusione in termini di collante sociale. Liminari a questa linea di ricerca sono anche la *Scuola di Chicago*, con la corrente dell'*interazionismo simbolico*, i cui autori (Mead, Cooley, Goffman) – combinando un approccio microsociologico a strumenti di psicologia sociale – attribuiscono il significato condiviso degli oggetti culturali all'interazione tra individui e società; e l'*antropologia interpretativa* di Clifford Geertz, che ponendosi criticamente nei confronti dello Strutturalismo definisce la cultura come una struttura di significati trasmessi storicamente, incarnati in forme simboliche e tramandati di generazione in generazione.

Ultima menzione merita la corrente dei *Cultural Studies*, che attraverso autori come Raymond Williams, Richard Hoggart e Stuart Hall, ha posto le basi per un approccio al concetto di cultura ancora oggi attuale e dibattuto. Questa prospettiva, partendo da un approccio interdisciplinare, studia la cultura nelle sue diverse forme e nei suoi diversi prodotti di consumo di massa (media, letteratura, arte, cinema, musica, sessualità, etnia), analizzando la microfisica dei rapporti tra la loro trasmissione e le ricadute sociali in termini di identità, impatto politico, trasformazioni del quotidiano e immaginario collettivo. Secondo questo orientamento l'analisi della cultura e dei suoi prodotti di massa non pertiene solo una dimensione intellettuale e di consumo ma soprattutto riflette i rapporti di potere, le dinamiche sociali e la costruzione delle identità sociali, influenzando perfino le ideologie dominanti e le strutture istituzionali attraverso la narrazione dei media e la sedimentazione di pratiche culturali. In questo senso la cultura costituirebbe una lente per la comprensione dei rapporti tra una società e i significati che ne determinano la sedimentazione di pratiche quotidiane.

→ Formazione
→ Intercultura
→ Valori

Mimmo Pesare

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Bibliografia

Durkheim E. (2003), *Le forme elementari della vita religiosa*, Mimesis, Milano (ed. or. 1912).

Geertz C. (1987), *L'interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna (ed. or. 1973).

Griswold W. (1997), *Sociologia della cultura*, Il Mulino, Bologna (ed. or. 1994).

Jaeger W. (2003), *Paidéia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano (ed. or. 1934).

Spengler O. (2008), *Il tramonto dell'Occidente*, Longanesi, Milano (ed. or. 1918).

Williams R. (1968), *Cultura e rivoluzione industriale*, Einaudi, Torino (ed. or. 1961).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Cura

[ingl. *Care*; fr. *Souci*; ted. *Sorge*; spagn. *Cuidado*]. Il termine deriva dal lat. *cūra/ae*, con i significati di: cura, sollecitudine, premura, attenzione, riguardo; ma anche: inquietudine, affanno, pensiero, preoccupazione, amore, pena amorosa; e per altre linee semantiche: amministrazione, governo, incarico, occupazione. Il termine lat. *cura* è spesso anche associato ai significati di: ornamento, cura della persona, studio o ricerca; e così pure per quelli di: custodia, sorveglianza, coltivazione di piante, allevamento di animali, cura delle malattie, guarigione, tutela.

Nel linguaggio ordinario il termine si riferisce innanzitutto all'insieme dei mezzi terapeutici coadiuvanti il passaggio dalla malattia alla salute. In questa accezione *cura* è sinonimo di *terapia*, *trattamento*, sebbene il lemma possieda le seguenti variazioni semantiche fondamentali: 1. interessamento premuroso; 2. Impegno, diligenza; 3. Attività, occupazione, incarico, riguardo.

Dal punto di vista filosofico, il concetto di *cura* trova un'ampia trattazione nell'Esistenzialismo tedesco, tradotto col termine di *Sorge* (e nelle sue varianti di *Fürsorge*, *Besorgen*, *Mitsorge*). Nell'opera di Heidegger, la cura intesa come *Sorge* è la struttura stessa dell'esistenza (fenomeno ontologico-esistenziale fondamentale); la sua struttura ontologica necessaria; la totalità delle strutture ontologiche dell'esistenza in quanto *Essere-nel-mondo*; infine, la dimensione antropologica fondamentale che detiene una primarietà ontogenetica in quanto dà forma all'essere umano.

Successiva alla riflessione esistenzialista della cura come *Sorge* è poi la rilettura della *epimèleia heautoù* (socratica ed ellenistica) da parte di Michel Foucault. La *Souci de soi*, per il filosofo francese, è l'insieme di atteggiamenti e pratiche etiche ed estetiche volti all'attenzione verso sé stessi, verso il proprio mondo interiore e verso il proprio accrescimento e progresso come esseri umani; ma anche l'insieme di azioni e *dispositivi* (detti *tecnologie del sé*) attraverso le quali ci si fa carico di sé, ci si conosce profondamente, ci si modifica in maniera autentica e rispettosa della propria singolarità e in un perimetro di autoformazione.

Infine è importante ricordare la riflessione sulla cura come *paradigma etico*, che Autori come Gilligan, Groenhout, Held, Kittay, Tronto, Mayeroff (tra gli altri), inseriscono in una prospettiva ermeneutica per la comprensione dell'intera vita umana. In questo senso la cura, intesa come *Care*, rappresenta un discorso bioetico sulle pratiche agite nei confronti dell'altro con l'intenzionalità di favorirne il benessere, la crescita, le potenzialità e la realizzazione personale; ma anche l'insieme di azioni volte al soddisfacimento responsabile dei concreti bisogni della persona, i quali rappresentano una *necessità morale* primaria.

Per quanto riguarda la prima accezione filosofica, la trattazione del concetto di *cura* che ha sedimentato l'influsso più profondo e seminale nella storia del pensiero occidentale e per tutta la filosofia dell'educazione successiva, è quella ad opera di Martin Heidegger. In *Essere e tempo* (1927) il filosofo tedesco affronta esplicitamente il concetto di *esistenza*, intesa come *Esser-ci* (*Da-sein*), il cui il suffisso *-ci* costituisce la sua dimensione primaria (onticospaziale) di *Essere-nel-mondo* (*In-der-*

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Welt-Sein) e il cui senso fondamentale è identificato con la *temporalità*, di cui la *Cura* (*Sorge*) ne rappresenta la determinazione ontologica unitaria.

In altre parole, il senso della nostra esistenza, intesa come esistenza necessariamente interrelata col mondo, è la *cura* in quanto dedizione in termini temporali.

La *Cura*, dunque, è pensata da Heidegger come la caratteristica *unitaria* dell'esistenza umana, ovvero ciò che, al di là di ogni differenza specifica e di ogni caratterizzazione individuale, definisce l'essenza stessa dell'umanità. Ma al di là del suo carattere ontologico generale, essa possiede due variazioni concettuali interne che ne esplicitano la sua declinazione pratica nella vita umana: la Cura può esplicarsi nei rapporti con gli uomini, e allora si tratta dell'*aver-cura* (*Für-Sorge*) o può essere un *prendersi cura* (*Besorgen*) delle cose. Il *prendersi cura* è la determinazione fondamentale alla base del rapporto tra uomo e mondo che si costituisce come *la modalità quotidiana con cui noi incontriamo e ci relazioniamo nell'ambiente esterno*.

Se *Essere e tempo* si concludeva con l'affermazione secondo la quale la determinazione unitaria dell'esistenza (in quanto temporalità) era la *Cura*, proprio la pregnanza della *Besorgen* ritorna nella scrittura heideggeriana dopo tanti anni anche nel saggio *Costruire, abitare, pensare* (1954). La caratteristica antropologica primaria, dice Heidegger, è quella dell'*abitare*; ma l'abitare è fondamentalmente *Besorgen*, ossia un *occuparsi dell'ambiente*. C'è un modo *incurante* di stare al mondo che è indifferente alle cose e agli altri, e questa *incuria* è la negazione della direzione ontologica alla quale l'essere umano è chiamato. C'è invece una maniera di *essere-nel-mondo* che è diretta dalla cura nei confronti di esso; questa maniera si chiama *abitare* ed è la pratica ontologica-antropologica fondamentale dell'umanità, in quanto si attualizza in un rapporto col mondo definito attraverso il "costruire che coltiva" e il "costruire che edifica".

Per quanto riguarda la seconda accezione, diciamo subito che la nozione di *cura* (che nel mondo greco ha tre morfemi semantici: *epiméleia*, intesa come *cura di sé*/*autorealizzazione*, *therapéia*, intesa come *cura fisica* e *mérimna*, intesa come *preoccupazione per la conservazione della vita*) ha interamente attraversato la riflessione morale del mondo greco e latino, percorrendo otto secoli dell'antichità. Lungo questo percorso storico, il concetto di cura ha rappresentato uno dei principi primi della costituzione etica del soggetto, per poi passare alla ricezione spirituale medievale, che la intende fondamentalmente come *cura delle anime* e infine assumere nella Modernità il ruolo di concetto sospetto e problematico, compromesso con un alone di deresponsabilizzazione politica e di individualismo. Probabilmente il primo luogo in cui appare in maniera organica la questione della cura, intesa come cura di sé, è l'*Apologia di Socrate*, in cui Platone insiste sulla sua dimensione di *imperativo etico* dell'uomo greco. Esso è un *atteggiamento* verso di sé e verso gli altri che consiste nel distogliere il proprio sguardo dall'esterno per farlo convergere verso sé stessi, attraverso una serie di pratiche e di azioni volte alla trasformazione e all'accrescimento dell'individuo. La nozione di cura indica perciò un complesso processo antropologico le cui condizioni strutturali risiedono nell'acquisizione di un

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

atteggiamento generale il cui esito è la trasformazione del soggetto e di cui la versione ascetica del cristianesimo medievale è solo una sua variante spiritualizzata (come in Gregorio di Nissa e Basilio di Cesarea). In generale nella cultura greco-romana la dimensione morale della cura di sé viene subordinata (come sottolineerà nel Novecento Foucault) alla dimensione gnoseologica della conoscenza di sé, rinsaldandone il principio etico-teoretico.

Ma chi ha fatto convergere un esaustivo lavoro euristico sulla cura nell'antichità all'interno di una concettualizzazione analitica organica è stato Michel Foucault, secondo il quale la questione filosofica della cura è compromessa ineluttabilmente col suo complemento di specificazione elettivo: *cura* è innanzitutto *cura di sé* (seguendo il tracciato del mondo greco classico: *epiméleia seauthou*). Per Foucault il rapporto tra la *cura di sé* (*souci de soi*) e *conoscenza di sé* è alla base della stessa *genealogia del soggetto*, ossia dell'insieme delle pratiche, dei modi e dei vettori attraverso i quali si delinea il processo di *soggettivazione* umana. Questa traccia foucaultiana sulla cura è una euristica di nuclei storici ed ermeneutici molto precedenti al Novecento, in quanto Foucault riprende, rilegge e risemantizza quelli che, a ragion veduta, costituiscono i due modelli principali della cura nell'età antica: il modello socratico-platonico e il modello ellenistico-romano. La tesi sostenuta da Foucault è che il principio della cura, nel pensiero platonico, sia stato forzatamente integrato in quello socratico del *gnòthi seautòn* (*conosci te stesso*), che poneva al centro del proprio statuto etico la conoscenza.

Accanto alla riflessione esistenzialista e fenomenologica di Heidegger e all'excursus greco/ellenistico riletto dallo Strutturalismo critico di Foucault, è doveroso segnalare una serie di studi più recenti, di matrice anglo-americana, sull'*etica della cura*, filone di pensiero che a partire dagli anni '80 del secolo scorso ha visto nell'americana Carol Gilligan e poi in autori e autrici come Joan Tronto, Ruth Groenhout, Virginia Held, Eva Kittay, Sara Ruddick, Milton Mayeroff, i suoi maggiori esponenti. Questa prospettiva si allontana significativamente dalla riflessione morale e deontologica in senso universalistico per sottolineare in maniera precipua l'importanza delle relazioni pratiche dei contesti di cura, sebbene sempre all'interno di una cornice filosofico-educativa. In questo senso la *cura* è identificabile con *lavoro di cura* e il punto su cui tutti gli esponenti di questa prospettiva convergono è la necessità di una riflessione morale *laterale* rispetto a quella classica, che analizzi soprattutto gli aspetti affettivo-relazionali dei contesti di cura, a partire dall'archetipo del femminile/materno, che però non costituisce l'unico contesto della dimensione curotrofica. In tutti i lavori degli autori citati il nesso epistemologico comune è rappresentato dall'idea di cura come etica relazionale volta a favorire pratiche agite verso l'altro per favorirne la crescita, la realizzazione personale e il *ben-essere*, all'interno di una dimensione di gratuità e asimmetria.

In aggiunta a questi tre percorsi, che rappresentano le linee ermeneutiche più organiche e fondative, è utile ricordare anche alcune riflessioni di Edith Stein, Emmanuel Lévinas, Donald Winnicott e Nel Noddings, nelle quali, sebbene

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

in maniera più rapsodica, vi sono non pochi elementi per approfondire la dimensione filosofica e psicopedagogica della cura.

Nella filosofia dell'educazione italiana molti studiosi si sono occupati in maniera continuativa del concetto di cura, dedicando a esso numerosi studi e monografie di taglio pedagogico-critico, tra i quali sicuramente vanno ricordati gli importanti lavori di Rita Fadda, Luigina Mortari e Franco Cambi.

→ Corporeità
→ Filosofia dell'educazione
→ Soggetto

Mimmo Pesare

Bibliografia

Aristotele (1999), *Etica Nicomachea*, Bompiani, Milano.

Fadda R. (1997), *La cura, la forma, il rischio*, Unicopli, Milano.

Foucault M. (1996), *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1984).

Gilligan C. (1982), *In a different voice*, Harvard U.P., Cambridge.

Groenhout R. (2004), *Connected Lives*, Rowman & Littlefield, Lanham.

Heidegger M. (1976), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano (ed. or. 1927).

Held V. (2006), *The ethics of care*, Oxford U.P., N.Y.C.

Jaeger W. (2003), *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano (ed. or. 1944).

Kittay E., Feder E. (2002), *The subject of care*, Routledge, N.Y.C.

Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.

Tronto J. (1993), *Moral Boundaries. A political argument for an ethic of care*, Routledge, N.Y.C.

Winnicott D. (1974), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma (ed. or. 1965).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

D

Democrazia (educazione alla)

[ingl. *Democracy*; fr. *Démocratie*; ted. *Demokratie*; spagn. *Democracia*]. Dal gr. antico: δῆμος, démos, "popolo" e κράτος, krátos, "potere") (Treccani).

Si possono reperire le seguenti accezioni ordinarie fondamentali 1. forma di governo che si basa sulla sovranità popolare e garantisce ad ogni cittadino la partecipazione in piena uguaglianza all'esercizio del potere pubblico; 2. sistema politico (Treccani).

Ritroviamo dunque almeno due significati concettuali fondamentali a. democrazia diretta: sistema di governo attraverso cui il popolo esercita direttamente la propria sovranità tramite strumenti che consentono ai cittadini di fare proposte e di prendere direttamente le decisioni; b. democrazia indiretta/rappresentativa: sistema di governo in cui le persone scelgono i loro rappresentanti in Parlamento e attraverso loro partecipano alla gestione del governo della cosa pubblica. Rispetto alle accezioni ordinarie il lemma "democrazia" viene ad essere utilizzato per connotare tutte le pratiche di governo o di autogoverno che in vari contesti vedono i cittadini direttamente impegnati nella gestione della cosa pubblica.

Dalla sua nascita come forma di governo diretta espressione del popolo nella Grecia antica la democrazia in Occidente ha attraversato una lunga parabola evolutiva che è culminata nella ricostruzione degli assetti socio-politici mondiali dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale intorno ad una idea di Stato liberale la cui formula di governo è la democrazia rappresentativa o parlamentare.

Questa idea di democrazia di matrice liberale è alla radice anche del pensiero di John Dewey (1916) il quale tuttavia supera il concetto della democrazia come forma di governo e la vede invece come un particolare tipo di vita associata, che implica la necessità di un coinvolgimento attivo e partecipativo di tutti i membri della società nei processi di autogoverno.

Successivamente i processi di globalizzazione hanno portato alla teorizzazione di una versione "cosmopolita" o "transnazionale" della democrazia, che prevede la costruzione di un nuovo assetto costituzionale globale fondato su una "doppia democratizzazione" della vita politica tra e attraverso gli stati con l'obiettivo di costruire "un ordine politico di associazioni democratiche, città e nazioni, nonché di regioni e reti globali" (Held, 1995, p. 234).

Questa teorizzazione è stata fortemente criticata dai teorici della democrazia "comunitaria" (Gorg, Hirsch, 1998; Dahl, 1999; Kymlicka, 1999; Saward, 2000) che hanno avviato un intenso dibattito sui rischi della globalizzazione e sul ruolo delle istituzioni transnazionali nell'affermazione della democrazia.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Nel contesto del dibattito che ne è scaturito si sono affermate differenti posizioni: la richiesta di una versione "deliberativa" della democrazia (Habermas, 1979; Bessette, 1980; Bohman, 1997; Cohen, Dryzek, 2010; Fishkin, Laslett, 2003; Guttman, Thompson, 2002) volta a sostenere la costruzione di una democrazia basata su forme di comunicazione e consenso che organizzano la sfera pubblica, è stata criticata dai fautori di una versione "radicale" e "agonistica" della democrazia (Laclau, Mouffe, 1985), basata sull'idea che il processo di costruzione di un ordine sociale democratico implichi una continua messa in discussione delle relazioni di potere oppressive esistenti nelle società e il riconoscimento del ruolo della differenza e del dissenso; inoltre la necessità di includere una varietà di prospettive e voci nel discorso democratico ha richiesto il riferimento a un'idea di democrazia "dialogica" (Giddens, 1994) e "inclusiva" (Fotopulos, 1997; Young, 2002) così come l'implementazione di forme di "ascolto" e l'attivazione di processi di "riconoscimento", "rappresentazione" e "riconciliazione" (Dobson, 2014).

Il riconoscimento del ruolo della "società civile" nella promozione e nello sviluppo della democrazia (Barber, 1996; Diamond, 1994) ha, infine, contribuito ad articolare e definire le caratteristiche di un ordine sociale democratico all'interno del quale i cittadini sono educati all'impegno politico e alla partecipazione non solo delle istituzioni educative, ma della società civile nel suo insieme (Bahmueller, Patrick, 1999).

In questo scenario a partire dal 2010 il Consiglio d'Europa si è fatto promotore di una serie di iniziative dedicate ad orientare gli stati membri verso un impegno sempre maggiore per l'educazione alla democrazia: del 2010 è la pubblicazione *The Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* in cui si sottolinea la necessità di promuovere specifiche linee di ricerca sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani, allo scopo di sviluppare curricoli, metodi didattici, pratiche educative finalizzati ad educare alla cittadinanza democratica (CE, 2010); del 2012 è la pubblicazione delle conclusioni "*The Roots of Democracy and Sustainable Development: Europe's Engagement with Civil Society in External Relations"* (CE, 2012), in cui si riconosceva la necessità che l'impegno educativo non dovesse essere assunto solo dalle istituzioni scolastiche, ma dall'intera società civile nella misura in cui, attraverso differenti forme associative, valorizza il pluralismo ed esprime la capacità di riconoscere e dare voce alle minoranze e agli esclusi promuovendo la coesione, la partecipazione e lo sviluppo umano e sociale; del 2014 la pubblicazione delle linee guida progettuali per la realizzazione di un *Reference framework of competences for democratic culture* che si focalizzano sulle competenze necessarie da coltivare per realizzare una società autenticamente democratica.

Nel febbraio del 2015 anche l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite è entrata in campo, adottando la risoluzione *Educating for Democracy* attraverso la quale tutti gli stati membri dell'ONU sono formalmente invitati ad integrare un percorso di educazione alla democrazia all'interno degli insegnamenti di educazione civica ed educazione ai diritti umani allo scopo di consolidare la diffusione di valori democratici

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

nelle giovani generazioni (United Nations, 2015, p. 3).

Corentemente, nella Standing Conference of Ministers of Education del Consiglio d'Europa dedicata ad un unico tema: "*Securing Democracy through Education*" si afferma che all'educazione spetta il compito di promuovere la democrazia e il dialogo interculturale e contrastare ogni forma di discriminazione, razzismo ed intolleranza; da qui il programma "*Education for Democratic Citizenship*" che impegna gli stati membri a raggiungere una serie di obiettivi educativi a breve, medio e lungo termine attraverso la implementazione e la messa in campo di buone pratiche.

Il dibattito in corso mostra anche il confronto tra un'idea di educazione democratica principalmente legata all'educazione civica e un'idea di educazione democratica che emerge da un'indagine collaborativa, a più livelli, sui temi della giustizia sociale e dello sviluppo umano all'interno dei contesti scolastici; questa idea si collega ad una visione della scuola pubblica come arena dialogica e deliberativa fortemente impegnata nella vita comunitaria e partecipando in modo vivo alla costruzione dei discorsi pubblici nella misura in cui le visioni deliberative e dialogiche della democrazia (Guttman, 1998, 1999; Young, 2002) richiedono l'acquisizione e lo sviluppo di attitudini e competenze comunicative e deliberative.

L'accezione (a) democrazia diretta è utilizzata essenzialmente in ambito socio-politico per indicare una forma di governo che vede la partecipazione attiva di tutti i cittadini; l'accezione (b), democrazia rappresentativa, è usata per descrivere un contesto in cui il popolo individua i propri rappresentanti nella compagine di governo e governa attraverso la loro presenza attiva.

In assenza delle differenti specifiche il lemma "democrazia" nella sua interezza contiene entrambe le accezioni e si applica sia a contesti d'uso socio-politico sia a contesti d'uso civico ed educativo.

Il lemma "democrazia" nelle sue differenti accezioni ha un significativo nesso con il lemma "inclusione" nella misura in cui le società autenticamente democratiche sono per loro natura inclusive.

Maura Striano

Bibliografia

Barber J.D. (1996), *The Book of Democracy*, Pearson, London.

Bahmueller C.F., Patrick J.J. (1999), *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship: International Perspectives and Projects*, ERIC, Bloomington, Indiana.

Benhabib S. (1996), *Democracy and Difference*, Princeton University Press, Princeton NJ.

Bessette J.M. (1980), *Deliberative democracy: The majority principle in republican government*, in *How democratic is the constitution?*, American Enterprise Institute for Public Policy Research, Washington, D.C., pp. 102-116.

Bohman J., Rehg W. (eds.) (1997), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*, MIT Press, Cambridge Mass.

CE (2010), Rec*ommendation CM/Rec7of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education

CE (2012), *Council conclusions on The roots of Democracy and sustainable deve-*

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

lopment: Europe's engagement with Civil Society in external relations, www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/EN/foraff/132870.pdf

CE (2016), *Competences for Democratic Culture. Living together as Equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Dahl R. (1999), *Can international organizations be democratic? A skeptic's view*, in Shapiro I., Hacker-Cordón C. (eds.), *Democracy's Edges* (Contemporary Political Theory), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 19-36.

Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, trad. it. *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Diamond L. (1994), *Nationalism, Ethnic Conflict, and Democracy*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Dobson A. (2003), *Listening for Democracy: Recognition, Representation, Reconciliation*, Oxford.

Fishkin J.S., Laslett P. (2003), *Debating Deliberative Democracy*, John Wiley and Sons, New York.

Fotopulos T. (1997), *Towards An Inclusive Democracy*, Cassell, London & New York.

Gutmann A., Thompson D. (2002), "Deliberative Democracy Beyond Process", *Journal of Political Philosophy*, 10, 153-174.

Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna.

Görg C., Hirsch J. (1998), "Is International Democracy Possible?", *Review of International Political Economy*, 5(4), 585-615.

Held D. (1995), *Democracy and the Global Order From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Stanford University Press, Stanford, CA.

Habermas J. (1973), *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Kymlicka W. (1999), *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna.

Laclau E., Mouffe C. (1985), *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*, Verso, London.

Saward M. (2003), "Enacting Democracy", *Political Studies*, 51(1), 161-179.

Young I.M. (2002), *Inclusive Democracy*, Oxford University Press, Oxford.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Diversità / Differenza

Diversità [ingl. *Diversity*; fr. *Diversité*; ted. *Verschiedenheit*; spagn. *Diversidad*]. Deriva dal lat. *divertere* (comp. di *dis- e vĕrtere*), "volgere in altra direzione", "differire", "diversificare", "distogliere".
Differenza [ingl. *Difference*; fr. *Différence*; ted. *Differenz*; spagn. *Diferencia*]. Deriva dal lat. tardo *differere*, per il class. *differre* (comp. di *dis-* e *ferre*), "portare qua e là", "differire", "differenziarsi".

Nell'uso comune, *diversità* indica tautologicamente *l'essere diverso*, *differenza* e – in modo eufemistico – *l'omosessualità*, mentre è ormai considerato obsoleto il suo uso per *contrasto, controversia*. La *differenza* indica invece *l'essere differente*, *dissimiglianza*, *diversità*; letterario è poi il suo uso per *controversia*, *lite*. I due termini appaiano quindi in parte sovrapponibili dal punto di vista semantico e condividono una connotazione negativa, essendo pensati entrambi (anche) come forieri di potenziali dissidi. Tuttavia, l'etimologia latina di *diversità* esprime una deviazione (il volgere in altra direzione) e la contrappone a termini quali *normalità*, *identità*, *uguaglianza* e *somiglianza*, in una strutturazione gerarchica nella quale la deviazione occupa un posto inferiore. Seppure essa assuma talvolta un valore positivo per la comunità scientifica (come nel caso della bio-diversità, fondamentale per l'adattamento dei sistemi viventi a condizioni ambientali in mutamento e, quindi, per la loro stessa sopravvivenza) la diversità è per il senso comune qualcosa di "strano", indica un gruppo di persone che non vengono considerate uguali al "noi", all'in-group. La diversità è poi caratteristica che marca una minoranza (per esempio gli/le omo-bisessuali o le persone con disabilità) rispetto a una maggioranza considerata non caratterizzata, non marcata, mai problematizzata (i normali, gli uguali, i simili) e ciò è effetto e concausa del mantenimento di una strutturazione asimmetrica del potere. Il termine *differenza*, invece, implica la determinazione di ciò che è differente tra A e B (ad esempio, il colore) ma anche di ciò che A e B hanno in comune (appunto l'avere un colore). Dal punto di vista della logica classica, infatti, due oggetti possono differire solo in quanto hanno in comune la qualità in cui differiscono. La differenza quindi non è caratteristica di un individuo o di un gruppo sociale, ma sta nella relazione tra individui o tra gruppi. Essa inoltre è reciproca e non crea una gerarchia implicita: un gallo è differente da una gallina tanto quanto la seconda è differente dal primo, senza che sia possibile pensare una deviazione da una normalità. Antonimi di *differenza* sono *identità*, *uguaglianza* e *somiglianza* – comuni anche a *diversità*, con la quale sarebbe possibile strutturare una gerarchia implicita – ma anche *similitudine* e *indifferenza* che costruiscono con *differenza* una relazione semantica paritaria se non una gerarchia rovesciata.

Passando al piano pedagogico, nessuna relazione educativa – maestro/discepolo, docente/discente, genitore/figlio – si fonda sull'uguaglianza, sulla similitudine, sulla parità, piuttosto su una costitutiva asimmetria (d'età, di esperienze e di conoscenze). La pedagogia dell'infanzia, per esempio, ha sottolineato – da Rousseau a Montessori – l'alterità del/la bambino/a rispetto all'adulto e l'importanza di rispettare tale

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

disparità. L'educazione è quindi chiaramente attraversata e condizionata dai significati che *diversità* e *differenza* si portano dietro, coinvolgendo il piano della gerarchia o della parità, dell'identità o della differenza, della norma o della deviazione: in ultima istanza, delle relazioni di potere. Se *diversità* è ancora termine comunemente usato, all'interno della pedagogia esso è stato, in poco più di cinquant'anni, sostituito nell'uso da *differenza*. Si è così passati dal piano del rispetto della diversità a quello del riconoscimento pieno della differenza. Per descrivere la genealogia di questo passaggio, dobbiamo ricordare che storicamente si sono susseguiti due modi diversi di concepire l'educazione: uno centrato sul conformare e uniformare, l'altro basato sulla valorizzazione della differenza. In particolare, nell'età moderna abbiamo avuto la nascita della scuola, istituzione formale dedicata a un'istruzione tesa tendenzialmente e progressivamente *erga omnes*. Dal XVI al XIX secolo, infatti, il modello educativo individualizzato e differenziato che si era storicamente dispiegato attraverso i riti di passaggio, la pederastia greca, il *magister*, l'*universitas* medioevale, il precettore del rampollo aristocratico, ecc. viene sempre più sostituito da un modello basato (con la *Ratio Studiorum* dei Gesuiti del 1599) su classi di età omogenee e, conseguentemente, sulla standardizzazione degli apprendimenti. L'ideale pansofico di Comenio esprime bene – col celebre motto "omnibus omnia omnino" – l'estensione progressiva della scolarità a tutti, ma questo modello presenta anche l'altra faccia – uniformante all'interno e conformante rispetto alla società – che per Foucault e Goffman la scuola condivide con altre istituzioni totali, come il carcere e il manicomio. La scuola assume così un ruolo importante col nascere degli stati-nazione in Europa: quello di costruire un'identità che accumunasse una lingua, una religione e una cultura rappresentati dallo Stato, prescindendo dalle differenziazioni molteplici che attraversavano la popolazione. Tuttavia, proprio tale tendere all'uniformità nei contesti educativi è – paradossalmente – rivelatore della costitutiva, irriducibile varietà umana; la ricerca di identità/omogeneità/uguaglianza/somiglianza esprime quindi il bisogno (irrealizzabile) di espungere la diversità/differenza nella formazione della nazione. Nel XX secolo, tuttavia, la pedagogia marxista inizia a tematizzare la differenza di opportunità tra le classi sociali, la disuguaglianza economica, e critica il ruolo della scuola nella riproduzione della disparità (don Milani, Pasolini, Lapassade) e nascono realtà educative di assistenza e di riscatto politico dei proletari, degli analfabeti, dei lavoratori (Freire, Lodi, Dolci). La disuguaglianza economica tuttavia – che si vorrebbe superare per via politica, sociale ed educativa – costituisce un concetto diverso da quello di diversità/differenza, che la società considererà negativamente (in quanto ritenute fonti potenziali di controversie interne al "noi") in modo progressivamente decrescente. Inoltre, se la disuguaglianza economica è considerata effetto dell'organizzazione sociale ed economica capitalista, le diversità/differenze non compaiono in questo orizzonte, in quanto appaiono costitutive dei soggetti e quindi non superabili. Nella seconda metà del secolo però – in concomitanza con i processi di decolonizzazione, l'accelerazione della globalizzazione e con la fine del bipolarismo USA-URSS – abbiamo una graduale trasfor-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

mazione dell'orizzonte pedagogico, debitrice del progressivo superamento – proposto da filosofi come Deleuze, Guattari, Derrida, Lévinas, Bateson, Irigaray, Vattimo – del pensiero metafisico, marxista e neopositivista a favore di una pensabilità plurale, sistemica, relativa, posizionata e falsificabile della realtà. L'uni-verso diventa un pluriverso, in cui convivono diverse "verità" e ciò avrà importanti ricadute in pedagogia, in vari suoi ambiti. Negli anni '60 del secolo scorso, infatti, abbiamo in Italia il crescente riconoscimento dei soggetti con disabilità e il superamento delle scuole e delle classi differenziali, che erano state pensate per soggetti considerati *diversi*, a favore dell'inserimento nelle classi comuni e di un approccio educativo differente, "speciale" (Canevaro, Trisciuzzi). Se la menomazione e la disabilità erano prima considerate caratteristiche di un soggetto, il passaggio all'uso del termine *handicap* segna l'attenzione alle *relazioni* che si instaurano tra persone con e senza disabilità e alle diverse opportunità sociali che ne conseguono, il passaggio cioè dal considerare la disabilità una diversità al pensarla come una differenza relazionale e culturale. Sul finire degli anni '80 nascono i primi testi sensibili al tema della differenza sessuale (Piussi e Ulivieri) in cui non si pensano le relazioni tra uomini e donne in termini di impari opportunità, ma in quelli di valorizzazione di una differenza che apre a relazioni nuove e generative, attraverso la valorizzazione della differenza femminile. Del 1987 è poi un volume di Cambi che fonda teoricamente il tema della differenza dal punto di vista filosofico-educativo, senza declinarlo però concretamente rispetto alle varie differenze presenti nella società. Ancora, il saldo migratorio positivo per il Paese, raggiunto alla fine degli anni '70, spingerà poi la pedagogia a occuparsi – in modo compiuto e maturo a partire dagli anni '90 – delle differenze etnoculturali grazie al multiculturalismo e, successivamente, all'intercultura. Rispetto al multiculturalismo – centrato sul rispetto delle minoranze e finalizzato alla convivenza tra le varie identità etnoculturali – l'intercultura segnerà un cambiamento dello sguardo analitico, divenuto attento tanto alle differenze interculturali quanto a quelle intra-culturali, anche grazie a un approfondimento del concetto di cultura, intesa come sistema complesso, in interazione costante con le altre culture e al suo interno generativo di nuove configurazioni simboliche. La cultura non può essere rappresentata come un monolite, in quanto è fatta della stessa sostanza della noosfera di cui parlava Vernadskji: l'immensa rete di informazioni, pensieri, concetti, invenzioni, di cui una cultura costituisce una regione dai confini laschi e dalle ramificazioni articolate. Se il multiculturalismo fotografava una pluralità etnoculturale considerata in modo statico, l'intercultura riconosce anche la sua trasformazione, portata dal tempo, dagli attraversamenti e dai meticciamenti culturali. A partire dagli anni Duemila, la pedagogia di genere (non più della differenza sessuale) acquisisce pieno diritto di cittadinanza nella comunità scientifica e vengono pubblicati anche i primi testi sui diritti delle persone LGBTQIA+ e sulle loro ricadute nei contesti formativi. Il confronto con i *gender studies* permette infatti di vedere la questione non più in termini di differenze intrinseche tra uomini e donne, quanto in termini di costruzioni socioculturali patriarcali che vengono incor-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

porate dai singoli e dalle singole. Il significante *donna* viene pluralizzato attraverso il riconoscimento delle differenze che lo attraversano e, successivamente, ciò avverrà anche nel campo delle maschilità, divenute oggetto di analisi, specialmente in relazione alla costruzione del genere in adolescenza. Genere e sessualità, poi, vengono sempre più analizzati come strutture simbolicamente interdipendenti e i rapporti di potere che agiscono nella società sono descritti in modo più complesso Non si pensa più a Eva come deviazione dalla costola della norma rappresentata da Adamo, ma in termini di differenze plurali di genere e di sessualità che si attraversano e si modificano nell'interazione. Gli ambiti della pedagogia speciale, interculturale e di genere mantengono però una separazione anche se raramente vengono anche giustapposti, per esempio nelle ricerche sulle donne migranti. Del 2002, tuttavia, è un'affermazione di pedagogisti interculturali importanti come Demetrio e Favaro, i quali sostengono che "nel tempo degli esordi, la rapida diffusione dell'idea di educazione e di pedagogia interculturale (questo non può essere dimenticato anche se le assonanze possono apparire stridenti), venne favorita da un precedente dibattito cui erano seguiti provvedimenti normativi, organizzativi e didattici rilevanti sull'integrazione di bambini e ragazzi con handicap. Nonché da una altrettanto importante riflessione, ma dalla assai scarsa eco nella scuola, sulle differenze di genere e sessuali" (pp. 155-156). Questa affermazione può essere simbolicamente presa a segno di una complessa gestazione teorica che porterà a una trasformazione culturale. Si passa dal riconoscimento progressivo delle diversità (prima) e delle differenze (poi) che ad una ad una – e non sempre senza controversie interne alla comunità scientifica – fanno ingresso nel discorso pedagogico, al delinearsi di una cornice teorica che vede le connessioni intersezionali tra le differenze e che – in una prospettiva convintamente democratica – ritiene necessaria l'inclusione assoluta, cioè libera da vincoli e condizioni, di tutte le differenze, non una di meno. Se è alla fine degli anni '80 del XX secolo che abbiamo i primi testi che teorizzano quelle che potremmo retrospettivamente definire pedagogi*e* dell*a* differenz*a* (declinata in modi diversi da Cambi, Bertin, Bertolini), con l'ingresso nel terzo millennio si delinea una pedagogi*a* dell*e* differenz*e*: un'unica cornice teorica costitutivamente plurale, capace di riconoscere tutte le singole differenze (sociali, etniche, culturali, religiose, d'abilità, di genere, di sessualità, di età, di percorsi formativi ecc.). Così, il concetto di differenza – intesa in opposizione alla *somiglianza* e a una *identità* granitica – si articola e pluralizza, assumendo nel discorso pedagogico un ruolo centrale, non più legato alle rivendicazioni delle appartenenze identitarie, piuttosto al bisogno/desiderio di riconoscimento e di affermazione dell'unicità di ciascuna/o/ə. Le differenze, infatti, non costituiscono un insieme chiuso ma una piattaforma teorica che prevede la possibilità di accogliere sempre nuove differenze: quelle che non vediamo ancora, quelle che non hanno ancora un nome, quelle che attendono il loro turno davanti alla porta del riconoscimento (oggi, ad esempio, appaiono centrali quelle relative all'identità di genere). Opponendosi a *indifferenza*, infine, la differenza si apre al tema della cura per i soggetti più deboli, marginalizzati e discriminati (Salmeri), ponen-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

dosi l'obiettivo del'emancipazione dell'Altrə, come ad esempio fanno oggi – in maniera pionieristica – la pedagogia *queer* o quella decoloniale. Infatti, se possiamo dire che l'*integrazione* ha costituito l'orizzonte teorico della intercultura, e l'*inclusione* quello della pedagogia speciale, la *pedagogia delle differenze* (superando definitivamente la *diversità*, e la sua connotazione in termini di inferiorizzazione dell'alterità) afferma il tema della giustizia sociale ed educativa per tuttз e per ciascunə, contemplando contemporaneamente – con una compiuta consapevolezza intersezionale – temi apparentemente disparati: i processi sociali di stigmatizzazione e vittimizzazione (l'omo-bi-transfobia, i razzismi, l'abilismo, l'etaismo, il sessismo), i bisogni educativi speciali, il plurilinguismo, i contesti urbani eterogenei e ibridi, fino alle carriere alias (a scuola e nelle università) per le persone trans* e non binarie.

→ Cura
→ Emancipazione
→ Genere
→ Intercultura

Giuseppe Burgio

Bibliografia

Cambi F., (1987) *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radicale*, CLUEB, Bologna.

Deleuze G. (1971), *Differenza e ripetizione*, Il Mulino, Bologna (ed. or. 1968).

Demetrio D., Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.

Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piussi A.M., Ulivieri S. (2001), *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini e Associati, Milano.

Goussot A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras, Fano.

Lopez A.G. (2018), *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, ETS, Pisa.

Perucca A., Simone M.G. (2012), *Società-mondo e pedagogia della differenza*, Guida, Napoli.

Salmeri S. (2013), *Manuale di pedagogia della differenza: come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno, Leonforte (En).

Vattimo G. (1980), *Le avventure della differenza*, Garzanti, Milano.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

E

Educabilità

[ingl. *Educability*; fr. *Éducabilité*; spagn. *Educabilidad*]. In ted., *Bildsamkeit* (letteralmente "formabilità") è preferibile a *Erziehbarkeit* per la centralità che – dopo Herbart – ha assunto nel dibattito pedagogico tedesco. Com'è noto, la sua etimologia riconduce al lat. *educāre*, "allevare, educare", derivante dalla stessa radice di *educĕre*, "tirar fuori, educare" (DELI).

È un termine astratto derivante dall'aggettivo *educabile*, costruito dal verbo *educare*, "guidare e formare" più il suffisso della possibilità/capacità. Indica la disposizione a ricevere un'educazione (De Mauro) e, nel senso comune, tale capacità/potenzialità/propensione – a un'educazione intesa sempre con valore migliorativo – viene descritta in modo universale (caratterizzante cioè tutti gli esseri umani) oppure in senso limitato (a seconda delle doti individuali), in relazione a ogni ambito d'apprendimento o a seconda dei diversi ambiti, e viene perlopiù vista come un'attitudine innata.

Nella letteratura pedagogica sono individuabili due interpretazioni fondamentali di tale disposizione, condizionate dalle differenti concezioni dell'educazione. La prima è *empirica*, si riferisce all'*educāre* inteso come prassi messa in atto dall'educatore/trice in relazione all'educando/a, si basa sul fatto che in tutte le società di cui abbiamo notizia vengono attuate pratiche di educazione tra gli umani (a differenza di quanto accade per gli animali non umani, solo addestrabili), e sviluppa quindi l'accezione di senso comune. La seconda (assente nel senso comune) è di tipo *speculativo-metafisica* e fa capo all'*educĕre*, al prendere-forma del soggetto (in una prospettiva progettuale e creativa che comprende anche l'autoeducazione) attraverso un percorso di (auto)realizzazione della sua identità ontologica. A guidare tale processo di formazione è, in un'ottica metafisica, la forma cui la natura o Dio ha indirizzato; in una prospettiva antropologica è invece il processo individuale di umanizzazione, il divenire ciò che si è, esplicitando le proprie potenzialità. Tanto nel significato empirico quanto in quello speculativo-metafisico, tuttavia, l'azione educativa conduce a esiti che, nell'esperienza, risultano qualitativamente e/o quantitativamente differenziati, spingendo a porsi il problema della dimensione *limitata* oppure *illimitata* dell'educabilità umana. Le due interpretazioni pedagogiche e le due dimensioni indicate producono così una griglia analitica a quattro campi, rendendo l'educabilità un oggetto teorico estremamente complesso. Gli attraversamenti tra questi quattro campi rendono poi non sempre possibile una loro trattazione chiaramente distinta.

Nella millenaria riflessione sull'educabilità (dal punto di vista morale, affettivo, intellettuale), è stato Platone ad affrontare per primo il tema in due di-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

versi dialoghi. Nella *Repubblica*, costruisce una gerarchia antropologica in cui soltanto alcuni uomini (detti d'oro) possiedono la capacità di pensare in maniera universale e sono destinati al governo della *polis*. Sulla base della "materia" che forma la loro anima, gli altri uomini saranno guerrieri (quelli d'argento) o produttori, artigiani, commercianti (se di metallo vile). Se non adeguatamente formato, però, neanche l'uomo d'oro svilupperà pienamente le sue capacità, pur restando l'unico a poterlo fare, in una prospettiva innatista che vincola l'educabilità al tipo di anima ricevuta. Nel *Protagora*, invece, il sofista che dà il titolo al dialogo propone un modello differente, nel quale tutti gli uomini possono conquistare le competenze per governare la città, purché – al di là delle differenze che li caratterizzano nelle altre doti specifiche – coltivino le proprie capacità razionali, in una prospettiva (antideterministica ed egualitaria) di educabilità umana illimitata. Se il primo dialogo propone una gerarchia di educabilità basata sulla possibilità di realizzare le diverse potenzialità innate, il secondo afferma la fiducia nel poter educare ogni essere umano. Nel primo caso, le differenze tra gli umani sono imputabili alla natura, nel secondo, alle condizioni dell'educazione. Tali impostazioni vanno comunque lette all'interno dell'orizzonte della *paideia* greca, che collegava il piano empirico dell'educazione – in Platone finalizzato a, e gestito da, il governo della *polis* – a una dimensione speculativa tesa al raggiungimento di una *humanitas* compiuta, che vede proprio nell'Atene classica la sua origine. Dopo Platone, Aristotele vede nello sviluppo umano un movimento che, definito dai principi della potenza e dell'atto, costituisce la direzione e il senso dell'esistenza umana. Attraverso tale divenire, ogni essere umano forma la propria esistenza e l'educazione permette il suo perfezionamento. Tale strutturazione teleologica – portata avanti però da un fare, da un ricercare il compimento cui la potenza aspira – va nella direzione di completare il naturale ordine ontologico. Il potere/dovere compiersi porta alla ricerca di un fine autentico, fornendo i margini per un intervento educativo che, tuttavia, non può stabilire la forma dell'esistenza e i suoi contenuti, dato che ogni essere umano si completa attraverso una realizzazione personale. Ovviamente, quanto detto non vale per quegli schiavi per natura che Aristotele distingue dagli uomini liberi. Per questi ultimi, nelle prime fasi della vita, l'*educāre* (prevalentemente eteronomo) è teso a conformare ai costumi culturali, e solo in una seconda fase sarà possibile ai soggetti l'accesso all'autonomia assicurata dalla ragione, attraverso un *educĕre*. Se Aristotele definisce l'educabilità attraverso una visione teleologica, Agostino di Ippona propone un principio generativo del compimento ontologico dell'umano: tutti gli uomini sono immagine di Dio e rivelano perciò una verità trascendente che va scoperta, compresa e confermata in un percorso di insistente perfezionamento di sé. Tale ricerca non si esplicita nella replica/attualizzazione del Modello (infinitamente distante), ma si misura con la verità soprannaturale di ogni essere umano: l'educabilità umana nasce quindi da una verità che indirizza ma non determina, esprimendosi quindi come fedeltà alla propria originale essenza. In una prospettiva speculativa e metafisica, Agostino apre così all'educabilità umana in una ricerca interiore della perfe-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

zione, una tensione guidata da un principio ultraterreno (unico, vero Maestro) e volta a chiarire il senso autentico della propria esistenza. A esemplificare perfettamente la polarizzazione tra la concezione limitata dell'educabilità e quella illimitata, sono poi due filosofi del XVIII secolo. Tra quanti si rifanno a una concezione di educabilità differenziata fondata sul determinismo naturale (spesso sostenuta nella Storia, anche perché funzionale alla giustificazione e al mantenimento di gerarchie sociali), è Rousseau, per il quale, a fondare l'educabilità non è un principio trascendente che ispira un obiettivo di perfezione, ma l'intrinseca facoltà di perfezionarsi. La diversità delle inclinazioni individuali producono però diseguali opportunità di sviluppo dato che l'educazione non può che assecondare le propensioni di ognuno. Ogni uomo è educabile, ma in modo qualitativamente differente, poiché le inclinazioni possono essere sviluppate solo in modo proporzionale alla loro qualità, anche se si riconosce che molte differenze attribuite alla natura dipendono in realtà dall'ambiente e che l'educazione può persino amplificare le differenze naturali. Al contempo, solo attraverso l'educazione si possono riconoscere le inclinazioni personali, creando al contempo le condizioni adatte per lo spontaneo sviluppo dell'individualità originaria, per *educĕre* le sue potenzialità. Al contrario, per Helvétius tutti gli esseri umani sono uguali per natura e sono l'educazione e le circostanze dell'ambiente a produrre esiti differenti. L'educabilità umana non è quindi limitata dalla natura, ma dalle condizioni dell'apprendimento, spingendo a concentrarsi sulle modalità dell'*educāre* – sulla sua sistematicità e sull'impegno profuso – piuttosto che su quelle dell'*educĕre*. Si disegnano così due concezioni – una di stampo naturalista (Rousseau) e una culturalista (Helvétius) dell'educabilità. A svincolare definitivamente la riflessione pedagogica da una concezione limitata dell'educabilità è Dewey, la cui impostazione riconosce sì la differenza delle inclinazioni personali, ma tali differenze sono di tipo qualitativo (quindi tra di loro non gerarchizzabili) e l'educazione democratica può permettere a ognuno di sviluppare le proprie potenzialità, valorizzandone la pluralità. Meta ultima dell'educazione non è infatti il raggiungimento della perfezione, ma un continuo perfezionamento individuale. Persino l'intelligenza, costituendo non una dote innata ma un abito di pensiero, può essere oggetto di raffinamento riflessivo. Per Dewey, inoltre, la disposizione umana all'educazione si riferisce a un farsi individuale e – contemporaneamente – a un fare sociale, all'interazione quindi tra le caratteristiche dell'educando e quelle dei mezzi formativi, finalizzata alla democrazia come modo di vita che si forma e si trasforma attraverso la libertà e la crescita dell'individuo. Non esiste allora una dicotomia tra individuo e società, tra il formarsi e il venire educati, ma una codeterminazione reciproca che sostanzia l'educabilità di ogni essere umano, che la scuola deve *educāre* a quella democrazia che, a sua volta, costituisce il contesto più adatto a permettere di *educĕre* le potenzialità del singolo. A fondare infine, sulla base delle nostre conoscenze scientifiche, una concezione illimitata dell'educabilità – superando perdipiù la dicotomia tra il significato empirico e quello metafisico – è la filogenesi della specie umana. Circa 2,5 milioni di anni fa avviene infatti un evento di speciazione,

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

probabilmente dovuto a una mutazione genetica: il passaggio al bipedismo, superando la quadrumania che caratterizza le scimmie antropomorfe. La stazione eretta ha permesso alla testa di poggiarsi sulla colonna vertebrale, non rendendo necessari potenti muscoli nucali, consentendo così l'aumento progressivo delle dimensioni del nostro cervello rispetto ai primati non umani. Nell'arco di due milioni di anni il volume del cervello umano è aumentato del 300% e tale sviluppo costituisce la condizione biologica essenziale per la comparsa della cultura. Lo sviluppo del sistema nervoso centrale infatti (interagendo con la differenziazione d'uso degli arti superiori) ha contribuito allo sviluppo della tecnica e – grazie anche al pollice opponibile che ha specializzato la mano nella presa, liberando da questa funzione la bocca – ha contribuito allo sviluppo del linguaggio (grazie al nostro sofisticato apparato vocale). Tuttavia, la nuova configurazione del bacino nella donna (a ragione della stazione eretta) e il maggiore sviluppo cerebrale del nascituro avrebbero ostacolato il parto, costituendo uno svantaggio evolutivo, superato grazie alla prematuranza neonatale, al fatto cioè che nasciamo tutti "prematuri". Il cervello del neonato pesa infatti circa il 25% di quello adulto e, pur essendo già configurato a livello strutturale, presenta un numero limitato di circuiti nervosi funzionanti. A differenza degli altri mammiferi, quindi, la crescita funzionale del cervello (soprattutto quella corticale) avviene in ambiente extra-uterino, esposto alla stimolazione sociale e culturale. Se tale prematuranza produce un'infanzia molto fragile e prolungata, ci trasforma però in super-animali. Ogni essere umano è infatti coinvolgibile nel campo dell'*educāre* perché dispone di una capacità, di una tendenza all'apprendimento, che ha però *bisogno* di essere sostenuta e indirizzata. Non disponendo di un sistema innato di comportamenti predeterminati, l'essere umano è diventato – a partire da una mancanza – in grado però di adattarsi all'ambiente in maniera creativa, di apprendere e di (tras)formarsi più di ogni altro essere vivente, e in modo sempre aperto a nuovi, ulteriori sviluppi, attraversando il piano dell'*educĕre*. In questo senso, l'essere umano si forma e si trasforma, costituendo – per la sua forza di interrogazione e consapevolezza riflessiva – il vincolo, il limite (ma al contempo la condizione di possibilità) dell'azione educativa. Se anche gli altri animali possiedono la "cultura" (comportamenti socialmente appresi, che determinano scelte), la diversità costitutiva dell'uomo è che questi, attraverso la cultura, si dà forma e si tras-forma. Potremmo infatti dire che si nasce potenzialmente umani, ma bisogna poi che lo si diventi: l'esistenza dell'essere umano precede la sua essenza, che deve essere fatta, fabbricata, costituita. In un circolo paradossale, l'essenza dell'umanità è proprio il processo di costruzione di tale essenza: l'antropopoiesi. Alla sua incompletezza di fondo, l'essere umano rimedia sviluppando una disposizione a una conoscenza trasformativa del mondo, attraverso la quale sono possibili discontinuità e ri-concepimenti rispetto al piano naturale dato. Abbandonato invece alla sua incompiutezza e alla sua indeterminatezza di base, un umano resta allo stato di potenzialità, di promessa, come Victor, il bambino dell'Aveyron, al suo ritrovamento. Ciò che ci rende ciò che siamo è un'antropopoiesi che si dispiega attraverso innumerevoli proces-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

si, individuali e collettivi, di realizzazione dell'umano attuati attraverso gli strumenti simbolici e materiali più vari, in contesti formali, non formali e informali, e per tutta la vita. Anche con l'adultità, infatti, il cervello umano rimane (costitutivamente) incompiuto: ha bisogno della cultura per il suo stesso funzionamento, essendo biologicamente determinato ad apprendere dal proprio nucleo antropologico di appartenenza le modalità di adattamento al mondo, che per lui non sono codificate in termini di specializzazione evolutiva. Nella nostra specie, il prolungamento della durata biologica dell'infanzia ha per effetto l'estensione potenzialmente infinita delle esperienze educative, nella ricerca del superamento della nostra incompiutezza che sarà tendenziale e mai raggiunto, ma – proprio per questo – incessantemente perseguibile (come mostra l'educazione degli adulti). Tale incompiutezza riguarda, infine, ogni essere umano, qualunque siano le sue doti individuali e le sue condizioni fisico-psichiche, rendendo l'educabilità un concetto fondamentale anche in relazione alle persone con disabilità e per la pedagogia speciale. Più in generale, l'educabilità sostiene oggi l'agibilità di un'educazione democratica, contrapponendosi a ogni concezione classista, sessista, razzista o etaista ma al contempo, essendo una disponibilità tipicamente umana, essa potrebbe rischiare di essere usata per giustificare il nostro dominio specista sugli altri animali.

→ Apprendimento
→ Educazione

Giuseppe Burgio

Bibliografia

Affergan F., Borutti S., Calame C., Fabietti U., Kilani M., Remotti F. (2005), *Figure dell'umano. Le rappresentazioni dell'antropologia*, Meltemi, Roma.

Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.

Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano (ed. or. 1972).

Castoriadis C. (2022), *L'istituzione immaginaria della società*, Mimesis, Milano-Udine (ed.or. 1975).

Itard J. (2007), *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron… cresciuto nei boschi come un animale selvativo*, Armando, Roma (ed. or. 1806).

Jaeger W. (2003), *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano (ed. or. 1934).

Remotti F. (2013), *Fare umanità. I drammi dell'antropo-poiesi*, Laterza, Roma-Bari.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Educazione

[ingl. *Education*; fr. *Éducation*; ted. *Ausbildung*; spagn. *Educaciòn*]. Il termine deriva dal lat.: dal sostantivo femminile *Educatio,nis* che rinvia all'"azione dell'educare", e dal verbo *Ex-ducere* "tirar fuori da o condurre da" nel duplice significato di far emergere ciò che è interno alla mente e alla personalità del soggetto da educare o di condurre quest'ultimo da un posto all'altro e da una fase a quella successiva.

Le accezioni ordinarie fondamentali evidenziano concezioni differenti dell'esperienza educativa: alcune orientate all'acquisizione di sensibilità e capacità particolari (es. educazione del gusto e della mente); altre fondate sulla trasmissione di un patrimonio di valori, di conoscenze e di pratiche consolidate (es. formazione scolastica, culturale, professionale); altre ancora più orientate al mero modellamento comportamentale (es. garbo, buone maniere). Queste tre accezioni convivono in ogni fase storica e sono comuni a tutto il processo di evoluzione della civiltà.

I suoi significati concettuali rispecchiano le concezioni che hanno caratterizzato i corrispondenti modelli di civiltà e le rispettive fasi storiche: si passa dalle mere attività di accudimento, cura, iniziazione a percorsi più complessi di elevazione ed emancipazione, che ne sottolineano, in misura crescente, nel corso dei secoli, il cammino evolutivo. Lungo questo percorso, l'educazione acquista livelli di crescente consapevolezza di sé e del contesto sociale, che le consentono di rimettere in discussione i condizionamenti del passato, di cominciare a pensarsi anche come teoria dell'educazione e di aprirsi alla riflessione pedagogica.

L'analisi storico critica di ciascun significato conferma la successione storica di questi significati in senso evoluzionistico, ma anche il permanere, all'interno di ciascuna epoca, di condizionamenti e retaggi legati alle fasi precedenti, che rallentano, ostacolano e possono in teoria compromettere il cammino dell'evoluzione stessa.

Per il suo costituire un dato fondante e imprescindibile del processo di crescita e della vita sociale, il concetto di educazione si declina in origine in pratiche elementari, che entrano in gioco quando la comunità non ritenga più sufficienti i comportamenti primari di accudimento. Questi ultimi fanno leva su stili di allattamento e nutrimento e di attenzione ai bisogni fisiologici del bambino che mutano nel tempo, a seconda delle fasi storiche e culturali, della classe sociale di riferimento e delle sue specifiche fasi di crescita. Possono privilegiare approcci morbidi e rispettosi, come nelle società contemporanee, o atteggiamenti più duri e direttivi, come spesso accadeva nelle società preindustriali: per indurre il bambino allo svezzamento, ad esempio, non era insolito che le madri ricorressero a espedienti piuttosto frustranti, quali tingersi il seno di nero o cospargere il capezzolo di peperoncino (Ammaniti, 1997).

I riti di *passaggio* e di *iniziazione* divengono prevalenti durante il processo di crescita e hanno come scopo quello di proporsi di addestrare la gioventù alla lotta per la vita (Boyd, 1952): sono caratterizzati dal venir meno di una condizione protetta, dall'esposizione a situazioni nuove, più rischiose e problematiche e hanno spesso a che fare con la transizione dal codice materno a quello paterno (Fabbri, 2005). Un'efficace allegoria del concetto di iniziazione è co-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

stituita dal mito biblico di Abramo, nel quale Dio esige che il figlio Isacco, venga accompagnato dal padre sul luogo dell'olocausto, e lì gli sia offerto in sacrificio: solo un atto di clemenza divina permetterà a Isacco di salvarsi e di essere riconsegnato alla relazione col padre, che, al contrario della madre Sara, non può limitarsi a proteggerlo e deve anzi esporlo alle grandi prove dell'esistenza.

Alle pratiche iniziatiche può essere ricondotto anche il modello ellenico della pederastia: pur con tutte le differenze che ne derivano, da città a città e da un momento storico all'altro, esso risponde alla priorità di sottrarre i figli maschi, una volta che abbiano raggiunto le soglie della pubertà, all'ambiente e alle interferenze educative del gineceo, affidandoli alle mani "esperte" di uomini adulti, in grado di socializzarli al pieno esercizio delle virtù virili. L'obiettivo è consegnare la personalità ancora malleabile del giovane a un'esperienza di completa identificazione col mondo maschile, che lo restituisca alla società radicalmente mutato. In alcune civiltà, i traumi da iniziazione non attendono l'ingresso nella pubertà, ma hanno luogo sin dalla seconda infanzia: a Creta e a Sparta, l'allontanamento dalla famiglia avviene entro i sette anni e l'inserimento del bambino nel gruppo degli uomini lo espone a pratiche anche fisicamente dolorose e decisamente violente, quali abluzioni, frustrate e altre punizioni corporali, esportazioni di denti, amputazione di dita, induzione a compiere piccoli furti, salvo comminargli pene severe, qualora sia colto sul fatto.

Man mano che il processo di evoluzione storica, sociale e culturale progredisce verso strutture di crescente complessità, i riti iniziatici vengono assimilati a concezioni più ampie dell'esperienza educativa, che ne curano anche le dimensioni formative e di istruzione. Al loro interno, tali riti non scompaiono, ma risultano meno facilmente distinguibili, per il loro dipanarsi sullo sfondo di un progetto, che ingloba e mescola funzioni militari, civili, politiche, culturali. Ciò risulta particolarmente vero nel modello ateniese, il cui obiettivo è preparare alla vita in tempi anche di pace, non solo di guerra: non si tratta più, solo, di imparare a lottare per la sopravvivenza, ma di attribuire all'esistenza uno statuto più elevato.

Le componenti iniziatiche dell'esperienza educativa, pur senza scomparire, si piegano a priorità di *elevazione* (Boyd, 1952) dell'umano, accentuando gli elementi di discontinuità tra mondo umano e mondo naturale. L'esperienza educativa diviene *paideia* e formazione del cittadino, non si esaurisce nell'arco di pochi anni, ma prevede una durata che accompagna il bambino e l'adolescente verso le soglie dell'adultità. Da questo punto di vista, il solco più facilmente tracciabile fra iniziazione ed elevazione è legato alla durata del percorso di studi: coloro che si apprestano a divenire classe dirigente sono destinatari di interventi più orientati alle dimensioni di elevazione dell'umano e di piena identificazione con la civiltà. Uno degli elementi di maggiore diversificazione negli stili educativi e di riduzione dei suoi assunti iniziatici di base lo si ha nella comparsa del concetto di pudore: nel primo secolo d.C., Quintiliano, nell'*Istituzione oratoria*, invita gli adulti a selezionare i propri comportamenti in presenza di bambini in tenera età, onde evitare loro l'esposizione a situazioni violente o sessualmente esplicite, che potrebbero turbarli o traumatizzarli.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Ora et labora è lo spirito che permea la regola dei monasteri benedettini e le loro stesse pratiche educative. Se, nella cultura greco-romana, l'ozio è il fondamento stesso di un agire educativo, che deve poter liberare l'esistenza dai suoi vincoli utilitaristici, in quella cristiana, si afferma il principio contrario: l'ozio è nemico dell'anima. L'educazione è essenzialmente religiosa e morale, veicola regole di vita e norme di comportamento, si snoda intorno ai temi del peccato e della salvezza e del conflitto fra bene e male. Il riferimento ovviamente è ai Vangeli e alle Sacre Scritture. A partire dal nono secolo, al modello monastico si affianca quello cavalleresco: i castelli divengono, come i monasteri, luoghi di organizzazione comunitaria, e la figura del cavaliere costituisce un'efficace alternativa a quella del monaco. Un dualismo che richiama quello proprio dell'efebia nella società greco-romana, quando il giovane era chiamato a scegliere fra un percorso orientato in senso filosofico e uno in senso militare.

I secoli successivi impongono alla società medievale un processo di accelerazione evolutiva, che rimette in circolo una concezione più complessa e stratificata dell'esperienza educativa, legandola, come già in passato, a quella di istruzione e formazione e piegandola a un ideale di elevazione dell'umano nella civiltà. Questo legame si concretizza nella nascita delle università e nel protagonismo delle corporazioni artigianali. In età rinascimentale, la ripresa degli studi classici, i viaggi di esplorazione, la scoperta del continente americano creano un contesto di forte rinnovamento culturale e di progressiva laicizzazione della società. Il processo di elevazione educativa raccoglie qui i frutti di quella lunga fase d'incubazione artistica, che già a partire dal medioevo si stava realizzando, grazie all'operato delle botteghe artistico-pittoriche. Come nella società ellenica, anche in quelle rinascimentali, non vi sono le condizioni affinché tutta la società civile possa partecipare a questo processo e goderne i benefici: si verifica così una divaricazione tra le classi popolari, ferme ai valori e agli stili di vita e di educazione medievali, e le élite, che si fanno portatrici di una sensibilità più raffinata e di costumi di vita e di comportamento diversi da quelli del popolo.

È anche a fronte di questa divaricazione che l'educazione delle classi abbienti acquisisce i tratti tipici dell'ambiente di corte, con tutti i rischi di degenerazione in senso formalistico che ne derivano: si pensi a Baldassarre Castiglione e a Monsignor Della Casa. Lo svuotamento dell'esperienza educativa e il suo ripiegamento sulla cultura delle buone maniere, se ingenera, nell'immediato, effetti di dubbia efficacia pedagogica, può anche essere interpretato in termini di allentamento dei condizionamenti che legano il singolo alla sua comunità di riferimento e di graduale indebolimento di quelle spinte all'elevazione, che abbiamo visto agire sin qui con forza all'interno dell'esperienza educativa. Può sembrare contraddittorio che l'indebolimento dell'esperienza educativa si verifichi in un'epoca di massimo vigore artistico e culturale, come quella del Rinascimento, ma i risultati di ogni epoca sono il frutto di processi d'incubazione, avvenuti nei secoli precedenti. Il suo punto d'arrivo sarà identificabile, nei secoli successivi, in una condizione di maggiore liberalizzazione dei costumi, delle idee e degli stili educativi, che creerà un campo di forte tensione tra innovatori e conservatori, e

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

che prenderà forma nei grandi conflitti dell'età moderna.

La natura di questi conflitti sposta il fulcro dell'educazione dal binomio sin qui delineato di iniziazione-elevazione al binomio condizionamento-emancipazione (Bertin Contini, 1982; Fabbri, 2020; Santoni Rugiu, 1984). I processi emancipativi non sono del tutto estranei alle logiche di elevazione, ma ne sottolineano soprattutto la dinamica di mobilità sociale e, nelle sue connessioni con l'istruzione, di specializzazione scientifica e diversificazione culturale. Nel corso dei secoli, i tradizionali modelli di *humanitas* e di *paideia*, orientati alla *polis*, man mano che ci si avvicina all'Ottocento, saranno sottoposti a un processo di crescente individualizzazione nel modello della *bildung* (Gennari, 2017; Madrussan, 2017), tale da assegnare al personale romanzo della formazione dell'artista, dell'intellettuale e uomo di cultura un peso preminente rispetto a quello del cittadino. Se la *bildung* rispecchia una concezione culturalmente aristocratica dell'esperienza educativa, sul versante della *erziehung*, s'impone un movimento europeo di rinnovamento educativo, che evidenzia la profondità dei mutamenti in atto: in particolare nei Paesi riformati, si comincia a ritenere che educazione e istruzione debbano essere per tutti o perlomeno per molti, e s'investe sulle scuole popolari.

In ambito familiare, man mano che si diffonde e si potenzia il ruolo sociale della borghesia, stili educativi, simili a quelli dell'aristocrazia, raggiungono un grado di diffusione sociale crescente, respingendo gli altri verso gli strati più bassi della popolazione: nel corso dei secoli pertanto, questi ultimi perderanno prestigio e legittimazione sociale e verranno considerati sempre meno fondati e appetibili, sino a risultare minoritari e non reiterabili a Novecento inoltrato (Postmann, 1981).

Il resto è storia recente. Nell'ultimo secolo, la nascita dei partiti socialisti e dei partiti popolari, l'emancipazione dei ceti popolari da vecchie logiche di servitù, l'acquisizione di ruoli di crescente protagonismo sociale da parte delle donne, non più solo madri e educatrici, il riconoscimento del bambino come soggetto portatore di diritti, titolare di uno statuto di cittadinanza, la legittimazione delle differenze identitarie, di genere e di orientamento sessuale**,** in tempi più recenti, la globalizzazione economica e culturale hanno radicalmente trasformato gli scenari sociali di riferimento dell'esperienza educativa.

I processi di emancipazione hanno potenziato le dinamiche di elevazione, all'interno dell'esperienza educativa, soprattutto in termini di mobilità verso l'alto di soggetti provenienti da ambienti modesti o decisamente bassi. Al processo di elevazione sociale è corrisposto un processo di elevazione culturale delle masse, finalizzato alla realizzazione di società democratiche, non più dominate dall'esclusivismo culturale. Democrazia e superamento dell'esclusivismo offrono all'esperienza educativa maggiori opportunità di autoregolazione, anziché limitarsi a essere espressione di una comunità di riferimento (Bertin, 2020; Bertolini, 2021).

Per la sua ampiezza e diffusione, il processo di evoluzione dell'esperienza educativa sembra essere oggi prevalente (Fabbri, 2008; Fabbri, 2018), ma risulta anche fortemente contrastato causa il tentativo di condurlo verso esiti che ne minano lo sviluppo democratico (Baldacci, 2014, 2019). In ambito fami-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

liare, i gesti educativi e di cura dei genitori sono radicalmente mutati rispetto a quelli dalle generazioni precedenti; in ambito scolastico, la concezione classista e classicista degli studi rispecchia una minoranza del sistema d'istruzione. In un terreno dell'esperienza educativa radicalmente mutato, vengono meno anche i suoi originari assunti iniziatici o, perlomeno, si trasformano, abbandonando le esperienze traumatiche, inscritte nei codici paterni della cultura patriarcale, per assumere quelli più vicini al codice materno: si tratta di iniziazioni deboli, tendenzialmente non violente, come l'inserimento al nido, il primo giorno di scuola, il superamento della maturità liceale. L'obiettivo di fondo non sembra più essere quello dell'adattamento al contesto sociale *tout court*, bensì l'attivazione e il potenziamento di dimensioni della sensibilità e dell'esperienza emozionale, in passato disconosciute (Contini, 1992).

Forti gli elementi di discontinuità col passato: concezioni planetarie della cittadinanza, mescolanze linguistiche e culturali, velocità degli spostamenti, vari tipi di migrazione creano effetti di nuovo nomadismo, che sembrano rimettere in discussione le civiltà stanziali del passato e orientare l'educazione verso esperienze di espansione in orizzontale e di riduzione dei condizionamenti inscritti in una singola cultura e società, anziché verso dinamiche di elevazione ed emancipazione, come in passato.

→ Emancipazione
→ Formazione
→ Istruzione
→ Pedagogia
→ Storia dell'educazione

Maurizio Fabbri

Bibliografia

Ammaniti M. (1997), *Crescere con i figli*, Mondadori, Milano.
Baldacci M. (2014), *L'idea di scuola*, La Nuova Italia, Milano.
Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio*, FrancoAngeli, Milano.
Bertin G.M., Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.
Bertin G.M. (2020), *Educazione alla ragione*, Avio, Roma.
Bertolini P. (2021), *L'esistere pedagogico*, Guerrini, Milano.
Boyd W. (1952), *Storia dell'educazione occidentale*, Armando, Roma.
Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
Fabbri M. (2005), *Nel cuore della scelta*, Unicopli, Milano.
Fabbri M. (2018), *Oltre il disagio*, FrancoAngeli, Milano
Fabbri M. (2024), *Evoluzione e pedagogia*, Scholè, Brescia.
Gennari M. (2017), *Dalla Paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano.
Madrussan E. (2017), *Educazione e inquietudine*, Ibis, Como-Pavia.
Postman N. (1981), *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma.
Santoni Rugiu A. (1984), *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Firenze.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Educazione della mente

[ingl. *Education of the mind*; fr. *Éducation de l'ésprit*; ted. *Geistesbildung*; spagn. *Educacion de la mente*]. Vc. dotta, dal lat. *mente(m)*, dalla radice *men*, "pensare", che designa, in opposizione a *corpus*, il "principio pensante, l'attività del pensiero", lo spirito, l'intelligenza. Il lat. *mens-mentis* può essere accostato al lat. *meminisse* e al gr. *μιμνησκω* "ricordare".

Lemma non abitualmente in uso, non subisce contaminazioni significative dal linguaggio ordinario; è riferito ad una nozione specialistica.

Si evidenziano almeno tre linee concettuali. (1) Filosofia e educazione della mente. La questione dell'intenzionalità. Il rapporto mente-corpo. (2) Psicologia cognitiva e educazione della mente. Lo sviluppo dell'intelligenza e le intelligenze. (3) Il significato pedagogico dell'educazione della mente: integrazione delle facoltà, creazione e gradualità, antidogmatismo della cultura e del sapere.

Il problema della coltivazione della mente, ossia dell'intelletto e dell'attività pensante, in quanto facoltà costitutive e distintive della personalità umana, attraversa la storia della cultura e dell'istruzione intesa come acquisizione del sapere (scientifico, storico, letterario, filosofico, artistico), pur senza ridursi a tale finalità. Esso si pone come costante pedagogica dinanzi ad ogni opera di civilizzazione umana intenzionalmente perseguita e istituzionalmente organizzata. L'educazione *della mente* (edm) presuppone *prima facie* la possibilità di isolare in modo chiaro e distinto tale facoltà dalle altre, in specie di natura corporea, che costituiscono unitariamente l'individuo. Tale presupposizione ingenua è tutt'altro che pacifica e priva di controversie. Si potranno avere diverse concezioni di edm a seconda della posizione assunta nei confronti degli orientamenti sviluppatisi nell'ambito della filosofia della mente nel suo stretto rapporto d'implicazione teorica con la filosofia del linguaggio, la scienza cognitiva (in quanto studio interdisciplinare dei sistemi intelligenti, naturali e artificiali), la linguistica, la psicologia cognitiva. Le principali questioni dibattute riguardano: (1) la nozione di *intenzionalità*, ossia se l'essere "relativo a qualcosa" sia la caratteristica distintiva dei fenomeni mentali e in quale modo essa distingua la mente da altri fenomeni naturali (da Brentano a Chisholm); (2) il problema del dualismo *mente-corpo* ereditato da Cartesio, che considera la mente qualcosa di totalmente diverso dal corpo (dal cervello) escludendo la possibilità di una spiegazione dell'attività mentale assumendo principi e strumenti dalla scienza naturale. In tempi più recenti sia Popper sia Eccles hanno elaborato una versione del dualismo classico (tri-ismo in realtà) che essi però denominano "interazionismo". Gli stati mentali, secondo questa impostazione, sono associati a stati cerebrali ma fra di essi non si dà una relazione causale (*epifenomenismo*). Le questioni dibattute hanno progressivamente dato vita a specifici orientamenti esplicativi: (2.1) il *comportamentismo filosofico* (ad es. Ryle), che evita il dualismo negando che gli stati mentali siano stati interni dell'individuo e che siano cause del comportamento. Gli stati mentali sarebbero disposizioni o propensioni al comportamento; (2.2) il *materialismo* (ad es. Feigl), per cui gli stati mentali sono identici a stati del cervello. Nella versione detta "teoria dell'identità dei

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

tipi" si sostiene che tutte le istanze di un particolare stato mentale sono identiche alle istanze di un tipo correlato di stato neurale. Nella versione detta "eliminazionista" si sostiene che non esistono fenomeni mentali dato che le ricerche neuro-scientifiche non dimostrano la correlazione tra processi mentali e processi cerebrali come sostenuto dalla teorie dell'identità; (2.3) il *funzionalismo*, analisi che ha assunto un ruolo dominante nell'ambito della filosofia della mente contemporanea (si veda Bechtel), per cui gli eventi mentali sono classificabili nei termini dei loro ruoli causali (o efficacia causale) e descritti a seconda del ruolo svolto all'interno del sistema mentale (ad es. D.K. Lewis). La mente, pur non indentificandosi con il corpo, non si configura come una sostanza meta-corporea (ad es. Putnam). La funzione-mente avrebbe caratteristiche sue proprie studiabili non unicamente con metodi neuro-scientifici.

Il concetto di edm, alla luce della discussione cui si è fatto cenno, non potrà dunque essere univoco. A seconda della posizione assunta nei confronti della costellazione esplicativa sviluppatasi attorno al tema della mente, dell'attività mentale, degli stati mentali, dunque nei confronti della facoltà umana che si intende educare, deriveranno diversi orientamenti pedagogici e didattici. In aggiunta è lecito chiedersi: quali, tra gli orientamenti prevalenti, è compatibile (o non compatibile) con la nozione di educabilità dell'essere umano? Dunque con un principio che sottolinei la non (totale) pre-determinazione dello sviluppo e della crescita umana assumendo una posizione anti-deterministica? Se si dovesse, ad esempio, assumere una prospettiva di tipo "materialista-eliminazionista", che tipo di educazione della mente deriverebbe? E quale tipo di istruzione (e quale tipo di modelli didattici)? Si tratterebbe, in questo caso, coerentemente, di produrre *learning outcomes* basati sugli esiti della ricerca *evidence-based* condotta in ambito neuro-scientifico. Tale riduzionismo ha sollevato alcune perplessità (ad es. Biesta). Sembra maggiormente compatibile con la nozione di educabilità della mente dell'essere umano sia la prospettiva interazionista popperiana-ecclesiana sia quella funzionalista, ad esempio nella versione di Putnam. La mente umana è educabile perché non identificabile col funzionamento del cervello, né da questo causata o in toto determinata, pur non essendo un'essenza separata afferente ad un ordine meta-corporeo. Questa prospettiva consente di consegnare ogni singola mente alla storia di una vita e alla storia sociale degli uomini, senza per questo dimenticarne il radicamento corporeo. Qualcosa di simile, giova ricordare, aveva affermato Aristotele a proposito del rapporto tra l'anima, in quanto intelletto ricettivo, e il corpo: "né l'anima esiste senza il corpo, né essa è un corpo. *Corpo certo non è ma qualcosa del corpo* e per questo è nel corpo […] e non come volevano quanti […] l'adattavano al corpo" (*Dell'anima*, libro II, 414°, 19-25). La prospettiva "*esternalista*", infine, mettendo a tema il ruolo svolto dall'ambiente negli stati mentali, considera giustificata una conoscenza se è causata da processi derivati dall'esperienza esterna. Riequilibrando i confini tra mente, corpo e ambiente, l'esternalismo postula l'estensione della mente, almeno in parte, fuori dal corpo. Una panoramica esauriente in Amoretti (2011). Tale concezione presenta un evidente

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

interesse dal punto di vista pedagogico-educativo.

Lo sfondo esplicativo sviluppato dalla psicologia cognitiva, culturale e dell'educazione, ha esercitato un'influenza significativa sulle modalità d'intendere l'edm. Secondo Piaget e i suoi studi classici nell'ambito della psicologia dello sviluppo, con le osservazioni condotte sulle origini dell'intelligenza e sulla costruzione del reale nel bambino, l'intelligenza è una funzione di adattamento che costituisce un equilibrio tra i processi invarianti di accomodamento e di assimilazione tra le condizioni sempre nuove dell'ambiente e gli schemi di condotta precedentemente acquisiti. Il sistema piagetiano dell'evoluzione mentale trova una sistemazione complessiva ne *La psychologie de l'intelligence* del 1947. Tale articolato quadro teorico ha trovato larga diffusione in campo educativo. L'edm e l'intelligenza sono state intese nel senso della comprensione, ossia dell'afferrare il significato di un simbolo, la forza di un argomento, il valore di un'azione, oltre che nel senso dell'effettuare correttamente un'azione determinata. Comprensione che implica l'alterità tra le persone e tra queste e il mondo circostante. La ricerca post-piagetiana, nel segno della discontinuità nei confronti dello studioso svizzero, ha dimostrato che l'individuo costruisce la sua personale conoscenza del mondo senza seguire una linea continua, tramite l'elaborazione progressiva di schemi di dati non formali, flessibili e trasformabili, i quali rappresentano il contenuto dell'esperienza e non solo relazioni logico-formali. Significative sono anche le variazioni nei ritmi dello sviluppo determinate dalla cultura. Secondo Bruner "la mente non potrebbe essere senza la cultura. Infatti l'evoluzione della mente dell'ominide è legata allo sviluppo di un modo di vivere in cui la realtà viene rappresentata mediante un sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale, che al contempo organizza e pensa il proprio stile di vita tecnico e sociale nei termini di quel simbolismo" (p. 17). La mente dell'allievo, dunque, non si sviluppa producendo algoritmi ma sviluppando nessi di significato e reti di comunicazione tra sistemi simbolici. Come rilevato da Gardner, Piaget pensava di occuparsi fondamentalmente di tutta l'intelligenza, studiando in realtà soltanto lo sviluppo dell'intelligenza logico-matematica. Nell'idea piagetiana il funzionamento mentale e il relativo sviluppo consistono in operazioni logiche e infra-logiche di tipo proposizionale. Un elemento chiave è stato postulato da Gardner: la varietà neurobiologica e mentale comporta l'individuazione e la valorizzazione delle differenze individuali, riconoscendo la pluralità delle intelligenze (linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, cinestetico-corporea, interpersonale, intrapersonale): "I profili intellettivi delle persone alla nascita *possono* essere diversi, mentre lo sono *sicuramente* i profili intellettivi che le persone sviluppano nel corso della vita. Considero le intelligenze come potenzialità biologiche allo stato grezzo […] esse operano di concerto nella soluzione di problemi e nella creazione di prodotti culturali di vario genere – nel lavoro, nei passatempi, e via dicendo" (p. 15). Tale critica della concezione universalistica della mente conduce a riconsiderare il fine della scuola contro ogni uni-formazione: "sviluppare *le* intelligenze e […] aiutare le persone a raggiungere obiettivi lavorativi e ricreativi

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

adatti al particolare spettro delle loro intelligenze" (*ibidem*).

L'edm, pedagogicamente intesa, si è concettualmente inserita nel solco dei lineamenti esplicativi già tratteggiati, enfatizzando e mettendo a fuoco questioni sue proprie. Maria Montessori afferma che la mente del bambino tende ad assorbire i significati dell'ambiente ordinandoli in strutture rappresentative. Tali unità di analisi sono denominate "nebule" così come i neurobiologi e gli psicologi cognitivi computazionalisti, nota Filograsso (p. 54), chiamano "moduli" le medesime strutture. Le funzioni mentali sono tenute assieme da una proprietà comune, la mente assorbente. Il bambino, scrive Montessori, "non nasce con un po' di intelligenza, un po' di memoria, un po' di volontà, pronte a svilupparsi nel periodo successivo. Qui non si tratta di sviluppo ma di creazione, la quale parte da zero" (p. 22). L'apprendimento in età infantile reclama pertanto una speciale attenzione data la tendenza all'assorbimento dei dati che il soggetto incontra nel suo ambiente di vita. Lucio Lombardo Radice postula la questione dell'edm nei termini seguenti, mettendone in chiaro sia le esigenze sia le finalità: "L'educazione non comincia con la scuola […] la capacità di *ragionamento*, anche la mente, comincia a svilupparsi sin dal secondo anno di vita almeno […] e perciò anche con i più piccini parenti e maestri debbono porsi il problema di un sano sviluppo *razionale*, che li avvii ad essere da grandi coerenti e non illogici, colti e non succubi dei miti, 'scienziati' e non superstiziosi, in grado di distinguere il ragionamento giusto da quello sbagliato, la verità dalla favola" (p. 17). Della scienza andrà insegnato, secondo il pedagogista, il momento rivoluzionario, rinnovatore e nel contempo distruttore, evitando di presentarla come uno statico insieme di conoscenze e di nozioni fatte e finite, come una grigia sequenza di avvenimenti, tecniche, leggi naturali. Un risalto particolare assumeranno le svolte, i punti critici, il carattere rivoluzionario di un'idea, di una tecnica, di una scoperta, evitando "l'*appiattimento* delle nozioni", non le nozioni in quanto tali. Formando per questa via una mente aperta mediante un'educazione al disinteresse: "l'uomo della ragione aperta è necessariamente, e fondamentalmente, un uomo disinteressato […] che sente i problemi generali, che cerca per essi la soluzione migliore per il progresso di tutti […]. L'educazione della mente e quella del carattere non sono la stessa cosa, ma si basano tutt'e due sul disinteresse, che è insieme capacità di sacrificio e coraggio intellettuale" (pp. 226-227). L'edm è orientata alla formazione di un uomo dalla ragione aperta non dunque dotato di una mentalità dogmatica. Così come antidogmatica, lungo una linea non dissimile, è per definizione la bertiniana "educazione alla ragione". Ragione che non rappresenta un principio metafisico, non s'identifica col reale come necessità e non è dotata di una struttura definita e conclusa dogmaticamente. Essa è piuttosto esigenza di soluzione del problematico, è creativa più che strumentale. Sul rapporto che la formazione della mente intrattiene con la cultura e la scuola, dunque con i processi di coltivazione culturale mediante l'istruzione, ha insistito Cambi: "Non c'è mente e 'mente a più dimensioni' senza formazione culturale […]. La cultura è il deposito delle *formae mentis* ma da lì vanno estratte riproposte". E ancora: "Il soggetto-mente a cui dobbiamo guardare è contrassegnato da

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

una mente libera e interpretativa e costruttiva (ovvero, insieme, decostruttiva e ricostruttiva); è questa che va fatta vivere come paradigma formativo cognitivo nel presente" (in Filograsso, pp. 18-20). Pinto Minerva salda esplicitamente riflessione pedagogica e studi neurobiologici quando mette in rilievo l'esigenza educativa legata all'individuazione dei "periodi critici" legati all'emergere e alla stabilizzazione di determinate facoltà cognitive. Agli interventi formativi è richiesta tempestività oltre che qualità. Occorre innestare le sollecitazioni formative in quella area, che Vigostskij aveva definito "zona di sviluppo prossimale", attivabile allorquando uno stimolo esterno la sostenga e la promuova. Oltre al dualismo mente e corpo, va superato anche il dualismo tra mente e affetti. Il riequilibrio tra logica e affetti è per Cambi compito della pedagogia (1996, p. 53). Se il primo dualismo è un problema, un rompicapo, un enigma antico che "sprofonda nella biologia", il secondo "è problema che si afferma come storico-critico e quindi sottoposto a soluzioni da decidere dentro una cultura, dentro un 'mondo di vita' di cui proprio la *Kultur* (la riflessione sulla cultura) viene […] a detenere le chiavi" (*ibidem*). Il divorzio, la separazione tra *pathos* e *logos* è rimasto intatto in tutta l'avventura della cultura occidentale almeno fino al romanticismo col riscatto dei sentimenti. I saperi sono nutriti di pathos "e la formazione deve tener conto di ciò", nel segno dell'integrazione tra i due fattori della vita soggettiva, ma anche sociale e culturale. L'educazione intellettuale è l'educazione antidogmatica dell'uomo in quanto capace di giudicare, di ragionare e di conoscere gli attributi fondamentai della realtà. La coltivazione della mente mediante azioni educative mira al progressivo strutturarsi di una *forma mentis* capace di giudizio intelligente.

Mino Conte

→ Educabilità
→ Istruzione

Bibliografia

Amoretti M. (2011), *La mente fuori dal corpo. Prospettive esternaliste in relazione al mentale*, FrancoAngeli, Milano.
Bechtel W. (1992), *Filosofia della mente*, Il Mulino, Bologna.
Bruner J.S. (1997), *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
Cambi F. (1996), *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma.
Filograsso N. (a cura di) (2002), *L'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano.
Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente*, Erikson, Trento.
Lombardo Radice L. (1962), *L'educazione della mente*, Editori Riuniti, Roma.
Montessori M. (1952), *La mente del bambino: mente assorbente*, Garzanti, Milano (ed. or. 1949).
Piaget J. (1952), *La psicologia dell'intelligenza*, Editrice Universitaria, Firenze (ed. or. 1947).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Emancipazione

[ingl. *Emancipation*; fr. *Émancipation*; ted. *Emanzipation*; spagn. *Emancipación*]. Dal lat. *emancipāre* (parasintetico di *mancĭpium* "acquisto di una proprietà", "schiavo acquistato" Composto di *mănus* "mano" e *căpere* "prendere" (DELI).

In via ordinaria, l'E. è da intendersi come risultato del processo (o nome dello stesso processo) per mezzo del quale si realizza la liberazione da uno stato di dipendenza, di soggezione.

Tale definizione ordinaria può, in particolare, essere riferita a due suoi principali significati concettuali. Il primo riferito all'E. come possibilità del soggetto: In questa accezione, l'E. è da intendersi come possibilità strettamente legata alla costruzione di singolari percorsi esistenziali. In particolare l'E. è una possibilità che si qualifica in relazione a una scelta motivata, operata dal soggetto, alla quale corrisponde un impegno per il suo compimento. In tal senso, l'E. è connessa a una presa di consapevolezza da parte del soggetto della propria sostanziale finitudine e gettatezza, che lo vincola sempre a una contingenza storico-materiale. L'E., dunque, se, da un lato, è una possibilità del farsi storico del soggetto (che qualitativamente è forma sempre incompiuta nell'incontro tra "potenzialità" – come caratteristica umana –, "desiderio" – come coscienza della propria progettualità – e "vincoli ambientali" – come precipitato della natura sociale dell'essere umano –); dall'altro lato si configura come compito virtualmente infinito (incompiuto e legato a variabili storico-materiali) di miglioramento delle proprie e altrui condizioni di riconoscimento e vita qualificata. In questa continua e sempre aperta tensione, l'azione educativa può essere intenzionata e promotrice delle qualità umane che possono abilitare il soggetto a perseguire scelte da esso valutate come emancipative. Il secondo riferito all'E. come esito dialettico: l'E., alla luce del significato precedentemente esposto, è un obiettivo condizionato e non semplicemente autodeterminato (perché aderente alla realtà) in relazione a un contesto storico e materiale (di tipo discorsivo, immaginativo, politico, sociale, culturale ecc.) rispetto al quale il soggetto si pone, in linea di principio ricorsivamente, con funzione prima critica, poi decostruttiva e infine costituente. In tal senso, essa resta un problema dialettico aperto, dinamico e "da risolvere" quando emerga alla coscienza soggettiva, e che risulta vincolata alle capacità (non indifferenti all'efficacia delle prassi pedagogiche) di attivare e determinare modi e condizioni del suo realizzarsi. L'E. è costrutto contingente (in relazione ai vincoli io-mondo) ma non necessitato (perché subordinato a una scelta imputabile al solo soggetto e, dunque, non scontato) e da ciò ne consegue come esso definisca uno status transitorio in cui una soggettività è riuscita a definire nuove relazioni con il mondo circostante attualmente migliorative delle proprie condizioni di vita ma comunque impensabili al di fuori della dialettica (termine che si declina in un'ampia fenomenologia che va dal massacro alla mediazione) tra il mondo che era e il soggetto che si desiderava essere.

Rispetto alla prima definizione sopra richiamata (ovvero l'E. come possibilità del soggetto) si può annotare come la preminenza del problema dell'E. nella storia del pensiero occidentale è

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

da collocarsi nell'ampio orizzonte culturale che ha caratterizzato i principali indirizzi di pensiero che, dalla Modernità, giungono fino ai nostri giorni. Parte importante della dottrina illuminista", infatti, sottolineava l'importanza dell'impegno personale nella rivendicazione delle libertà e dei diritti individuali. Essenziale nella affermazione di tale principio è la filosofia kantiana che, in maniera manifesta nell'invito a far proprio il motto *sapere aude*, si pone con risolutezza il problema della diretta assunzione di una responsabilità personale nei confronti di uno stato di subalternità dal quale il soggetto può-e-deve avere il coraggio di decidere di liberarsi. In questa prospettiva, autodeterminazione si collega all'idea dell'autosviluppo ed entrambe si prestano a essere interpretate come forme-momenti integrati ma specifici del più generale processo emancipativo dell'uomo e della donna. In tale cornice l'E. appare come correlato all'affermazione della responsabilità individuale e del diritto universale all'autonomia, portando con sé e articolando il doppio impegno per la libertà e per l'uguaglianza di tutti coloro che ad essa possono aspirare. Tale considerazione apre alla "questione sociale" dell'E., come attenzione per il contesto contingente in cui la possibilità universale di emancipazione individuale si confronta/scontra con la ineguale storico-materiale dotazione di possibilità sociali e naturali di uomini e donne. La Necker de Saussure (1766-1841) seppe precisare *in more pedagogico* il pensiero kantiano proponendo l'idea di una "educazione progressiva" il cui senso, oggi, sarebbe vicino all'idea di opportunità, ovvero nel segnalare come il senso dell'educazione si sostanzia nel fornire all'allievo quanto gli sarà necessario per intraprendere il percorso (infinito) di realizzazione della perfezione di cui (la sua volontà) sarà capace. La centratura sulla singolarità del problema dell'emancipazione troverà diverse declinazioni, finanche estreme, come testimonia la posizione di Stirner (1806-1856) per cui la singolarità come "Unico" è elevato a esclusiva responsabile, autorità e principio da cui muovere per la realizzazione della propria illimitata libertà. Una posizione estrema, questa, che non si preoccupa, se non in negativo, di inquadrare il problema dell'E. in termini sociali, come, invece, suggerito dal pensiero di Marx (1818-1883) per il quale E. assume il significato di sottrazione allo stato di schiavitù e mercificazione (fisica e spirituale) cui lo destina il sistema di produzione capitalistico, da cui l'"imperativo categorico di rovesciare tutti i rapporti nei quali l'uomo è un essere degradato, assoggettato, abbandonato, spregevole" (*Per la critica della filosofia del diritto di Hegel. Introduzione*, in Marx K., Engels F., *Opere scelte*, Editori Riuniti, Roma, 1969, p. 65). Parallelamente un caso *sui generis*, ma fondamentale per la fortuna che tale pensiero avrebbe avuto nel Novecento, è costituito dal pensiero di Kierkegaard (1813-1855) che, antesignano della prospettiva esistenzialista, articola una prima importante riflessione tesa a sottolineare la costitutiva instabilità e incertezza dell'essere umano la cui insolubile condizione di possibilità si connette direttamente al sentimento di angoscia che si accompagna alle scelte che pure lo possono emancipare. L'A. riporta la questione della possibilità di emanciparsi alla dimensione singolare, aprendo alla tematizzazione di una forma di conflitto interiore che assume le tonalità emotive dell'angoscia e della disperazione per

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

il desiderare come condizione di lacerante possibilità. Nietzsche (1844-1900) da parte sua centrò la sua riflessione sul primario compito di salvaguardia della volontà creatrice dell'uomo attraverso una carica critico-polemica e liberatrice intorno alla quale presero forma le sue proposte filosofiche a difesa di un potente senso e sentimento della vita che si realizza attraverso la liberazione dalle forme più degradate (dogmatizzate e monumentali) dei saperi storico-filosofici, etico-religiosi e finanche scientifici. In tempi più recenti, soprattutto grazie all'opera di autori tra i quali Diesterweg (1790-1866), Faure (1858-1942), Freinet (1896-1966) e, non ultimo Dewey (1859-1952) il problema dell'E. viene legandosi sempre più a una inscindibile relazione tra educazione e società, tra io e mondo. Il pensiero di questi autori è la piattaforma sulla quale, anche alla luce dell'esperienza imperialistica, della globalizzazione dei conflitti e delle segmentazioni per ascrizione ad esse successive, più forte si fa sentire il bisogno di una riflessione critico-emancipativa dell'educazione. Si delinea, così, un'idea di formazione che troverà (tra gli altri), nell'asse don Milani-Freire gli strenui difensori della funzione emancipativa dell'istruzione, soprattutto, degli "ultimi", avversi a ogni idea di una formazione conformista e depositaria, che sappia essere portatrice di strumenti e desiderio di E. degli oppressi come delle classi proletarie e contadine; nell'asse Althusser-Illich un patrimonio di analisi critiche incentrate sulle disfunzioni della società industriale e capitalistica supportati da apparati e strutture repressive, tra cui la scuola, con funzione prevalentemente riproduttiva.

Rispetto alla seconda definizione (ovvero l'E. come dialettica) è utile segnalare come nel Romanticismo di Fichte (1762-1814) sia possibile ritrovare una prima forma di logica dialettica che, votata al superamento della contrapposizione tra io e non-io, argomenta del compito del soggetto di realizzare il cammino che lo porterà alla unificazione dell'umanità come unico "grande Soggetto". Liberarsi dalla finitezza di quanto si oppone all'io e dalla molteplicità empirica del suo manifestarsi è il significato che assume il cammino della dialettica fichtiana che pone importanti presupposti per ogni interpretazione futura della dialettica emancipativa. Non meno degna di riferimento è la proposta dialettica hegeliana che, articolata nei tre momenti della tesi-antitesi-sintesi, giunge a termine nella piena realizzazione della conciliazione degli opposti (il Reale è Razionale) in quanto risultato necessario di un ottimismo razionalistico che non lascia spazio ad altro soggetto storico che non sia il popolo in quanto incarnazione dello Spirito del mondo. Pur fornendo materiali per intendere la forma dialettica dell'E., nel romanticismo tedesco essa non trova reali spazi di interesse e approfondimento segnando, sulla questione, un passo indietro rispetto all'illuminismo kantiano per cui la ragione, lontana dall'essere la realtà stessa, era lo strumento per agire su di essa e perfezionarla. Decisamente più vicina all'ideale emancipativo è la visione dialettica (non priva di riferimenti a Hegel) proposta dal materialismo storico di Marx dove il problema dell'E. dell'uomo assume i tratti di superamento dell'alienazione legata al particolare modo di funzionare della società capitalistica che, ricorrendo ad astrazioni storico-sociali, mette sulla strada di una necessaria rivoluzione comunista come esito dei rapporti economici di produzione

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

invalsi al tempo. Il materialismo marxiano trova una originale declinazione nella filosofia della prassi di Gramsci (1891-1937) in cui il problema della modernizzazione ed E. delle masse richiama all'impegno per lo studio e la formazione dei soggetti imbricati in strutture coscienziali premoderne, identificate nel termine "folclore". Il folclore come forma mentis propria dei subalterni è ciò che deve essere studiato, conosciuto e considerato seriamente al fine di praticare un "insegnamento […] più efficiente [che] determinerà realmente la nascita di una nuova cultura nelle grandi masse popolari, cioè sparirà il distacco tra cultura moderna e cultura popolare" (QC, III, 2313-2314). La dialettica gramsciana, che si radica sul primo movente della liberazione dalla condizione di bisogno dell'uomo, è quel processo che realizza la volontà di trasformazione dell'uomo e della società in relazione alla progressiva appropriazione di strumenti intellettuali e materiali determinati storicamente rispetto alle esigenze personali e sociali. Per Gramsci la sfera dei bisogni è direttamente legata all'ampliamento della sfera di vita sociale e culturale o, detto in altre parole, alla possibilità di E. "storica" dell'uomo. La dialettica emancipativa gramsciana si accompagna alla possibilità del singolo di dar vita a una consapevole e "creativa" ridefinizione del ruolo che esso ricopre nel proprio ambiente di vita, assecondando la sua peculiare creatività razionale come attiva volontà trasformatrice di una realtà "in rapporto storico con gli uomini che la [modificano]". Più di recente il pensiero gramsciano ha influenzato lo sviluppo di correnti di studio quali i Subaltern e i Post-colonial Studies i quali hanno inteso restituire valore alla voce silenziata, soprattutto nella storia ufficiale, delle moltitudini subalterne al potere delle classi egemoni. Gli scritti di figure quali Said (1935-2003), Spivak (1942) e Guha (1958) sono emblematiche di come la formazione (soprattutto informale) delle masse colonizzate sia stata operata attraverso la costruzione di un immaginario fatto di letteratura, linguaggio, abbigliamento, mode ecc. per emanciparsi dal quale è necessario praticare una consapevole ribellione socialmente e politicamente impegnata. Tale prospettiva qualifica ulteriormente l'educazione come processo di sviluppo della conoscenza carico di valenze simboliche che, a seconda dei casi, può tanto esitare quanto negare gli interessi emancipativi del soggetto. Procedere in direzione emancipativa significa sviluppare un *habitus* conoscitivo dei sistemi in cui i subalterni vivono, potendo così valutare le condizioni di possibilità e le occasioni per procedere a una revisione (trasformazione) degli stessi, producendo esperienze riflessive di capitale importanza per lo sviluppo sia individuale sia collettivo.

→ Autoritarismo
→ Democrazia
→ Indottrinamento
→ Libertarismo
→ Valori

Giuseppe Annacontini

Bibliografia

Dewey J. (1967), *Libertà e cultura*, La Nuova Italia, Firenze.

Freire P. (1977), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano.

Giroux H.A. (2001), *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*, Bervin & Garvey, New York.

Mayo P. (2008), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Delfino, Sassari.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Esperienza

[ingl. *Experience*; fr. *Experiénce*; ted. *Erfahrung*; spagn. *Experiencia*]. Dal lat. *Experiĕntia* (m); derivato di *Experīri* (v.tr.): "provare, sperimentare").

Nel linguaggio comune si possono individuare le seguenti accezioni fondamentali (De Mauro): 1. Conoscenza diretta di qcs., per osservazione, per prova o per percezione: conoscere per esperienza, avere esperienza di qcs. | 2. conoscenza pratica della vita e del mondo: è un uomo di grande esperienza, avere esperienza del mondo | abilità che deriva dall'esercizio assiduo di un mestiere, una professione ecc.: avere esperienza negli affari | 3. lo sperimentare una situazione, un'attività: fare un'interessante esperienza di lavoro; vicenda che provoca in chi la vive nuove sensazioni e modificazioni interiori: avere un'esperienza positiva, traumatica, formativa, dolorosa.

Nel linguaggio pedagogico si riscontrano almeno quattro significati concettuali di questo lemma in relazione all'educazione. Si tratta di accezioni che, pur partendo da una dimensione filosofica, presentano notevoli implicazioni pedagogiche. Le prime due trovano una certa continuità con le accezioni ordinarie; le altre sono maggiormente specifiche al linguaggio filosofico-pedagogico: conoscenza diretta di qualcosa, di carattere personale e soggettivo che implica la partecipazione diretta della persona a una data situazione (linea Locke-Dewey). Sperimentazione in senso oggettivo e misurabile. Ciò non implica il coinvolgimento diretto della persona ad una situazione data, ma sancisce un modello sperimentale di osservazione, controllo e verifica della dimensione dell'esperienza (linea Bacone-Galileo) Esperienza in senso trascendentale, legata alle condizioni a priori della conoscenza che trova nell'educazione uno specifico conferimento di senso alla complessità dell'esperienza (linea Kant-Banfi). Esperienza in senso sovraindividuale, in quanto riferita a un soggetto collettivo o che, comunque, trascende la dimensione individuale (linea Hegel-Marx).

Passiamo adesso all'analisi storico-critica di ciascun significato concettuale. Nella prima accezione rientra certamente il pensiero di John Locke ispirato dalla tradizione empirista. Il filosofo inglese ritiene l'esperienza il limite oltre il quale la conoscenza non può andare, poiché le idee sono dei prodotti dell'esperienza e non sono innate secondo la nota teoria cartesiana. Nella sua opera fondamentale, *An Essay Concerning Human Understanding*, del 1690, IV ed. 1700, dunque, è evidente la centralità dell'esperienza ed è ancora più chiaro per definire il concetto di esperienza il legame tra la teoria conoscitiva e la pratica umana che presenta una notevole implicazione pedagogica. "Da dove si procura il materiale della conoscenza? Dall'esperienza stessa. Su di essa la nostra conoscenza si fonda e da essa in ultimo deriva" (*An Essay Concerning Human Understanding*). L'empirismo concepisce, cioè, l'esperienza come origine primaria della conoscenza, nonché come criterio di verità e certificazione delle tesi. "Per sapere se sono nel giusto mi devo appellare all'esperienza e all'osservazione, giacché il modo migliore per esaminare le cose è di esaminarle quali realmente sono" (*An Essay Concerning*..., Libro II, p. 199). L'esperienza si connota, dunque, come un limite fondamentale nel processo della conoscenza. Per nessun

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

uomo la conoscenza può andare al di là della propria esperienza. Interessante, dunque, dal punto di vista pedagogico è analizzare la lettura che Locke fa sull'esperienza perché proprio attraverso la sua lettura il filosofo cerca di costruire il ruolo della ragione come valida ed efficace perché essa "deve essere il nostro ultimo giudice e la nostra guida in ogni cosa" (*An Essay Concerning...*, Libro IV, 29, §14). Il significato epistemologico e pedagogico dell'esperienza è meglio evidenziato nel Saggio sull'intelletto umano rispetto al testo pedagogico *Some Thoughts Concerning Education* del 1693 (Pensieri sull'educazione), che esprime piuttosto alcune riflessioni di John Locke sull'educazione del Gentleman. Si può collocare in questa linea anche il pensiero di John Dewey, che fa del concetto di esperienza in relazione all'educazione il nucleo centrale della sua teoria. Dal testo *The Reflex Arc Concept in Psychology* - Il concetto di arco riflesso in psicologia del 1896 a *The Knowing and the Known* - Conoscente e conosciuto - Conoscenza e transazione del 1949, attraverso *Experience and Nature* - Esperienza e natura del 1925, seconda edizione rivista del 1929, fino a *Experience and Education* - Esperienza e educazione del 1938, si evince la centralità del concetto di esperienza in relazione all'educazione. Rispetto alla tradizione empirista anglosassone, di cui la riflessione di Locke è esemplare, Dewey considera l'esperienza espressione del rapporto individuo-ambiente caratterizzato dalle categorie dell'adattamento e della transazione. Proprio per questo l'esperienza si basa sulla continuità mente-corpo, sul continuo adattamento dell'individuo all'ambiente, e sulla loro reciprocità transazionale. In questa prospettiva la filosofia è considerata una "teoria generale dell'educazione" (*Democracy and Education* - Democrazia e educazione del 1916), ma soprattutto l'esperienza ha senso solo se si sviluppa in una dimensione educativa (*Experience and Education* - Esperienza e educazione del 1938). L'educazione è il processo della continua riorganizzazione dell'esperienza, e della continua crescita intellettuale e morale dell'individuo. Nella seconda accezione – che assume l'esperienza in senso oggettivo – rientra l'opera di Bacone con il suo progetto culturale contenuto nella *Instauratio Magna* (La grande instaurazione) del 1620, di cui fa parte il suo *Novum Organum sive indicia vera de interpretatione naturae* (Nuovo organo o veri indizi della interpretazione della natura). L'esperienza equivale alla sperimentazione, ossia Experientiae - Experimentum. La filosofia deve obbedire alle leggi della natura per conoscerla secondo lo schema: Esperienza → Induzione → Nuova Esperienza. Il modello della sperimentazione scientifica nell'analisi dell'esperienza è portato alla sua massima espressione dall'opera di Galileo Galilei che, sia nel *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* del 1632, sia nei *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* del 1638, dimostra come attraverso la sperimentazione si possa costruire il modello di scienza lontano dal modello aristotelico. Questa accezione è stata rilevante rispetto al dibattito sulla scientificità della pedagogia. Dall'epoca del Positivismo fino alle odierne scienze dell'educazione e alla pedagogia sperimentale l'atteggiamento baconiano e galileiano è stato una fonte di continua ispirazione. Circa la terza accezione, inerente alla dimensione trascendentale, la que-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

stione dell'esperienza assume rilevanza nell'analisi del rapporto soggetto-oggetto, così come viene teorizzato nella filosofia kantiana. L'attività conoscitiva del soggetto ricade sotto le categorie a priori dello spazio, e del tempo, nonché delle categorie dell'intelletto grazie alle quali acquista forma intellegibile. La centralità del concetto di esperienza è definita da Kant nella *Critica della ragion pura* del 1781, seconda edizione 1787, in cui egli pone la possibilità della conoscenza nell'esperienza, che ne definisce anche i limiti. L'uso delle idee a priori della ragione può avere invece soltanto una funzione regolativa, dettando princìpi direttivi del pensiero. Ma la concezione trascendentale dell'esperienza in relazione all'educazione trova una significativa proposta soprattutto nell'opera di Antonio Banfi, e nella sua ripresa in sede pedagogica da parte di Giovanni Maria Bertin. Banfi definisce l'idea trascendentale di esperienza come il rapporto integrativo dell'oggetto da parte del soggetto e viceversa. In quanto trascendentale, tale idea ha solo un ruolo regolativo, permettendo di pensare l'esperienza nella sua unitarietà, al di là della sua diversificata varietà. Bertin, in *Educazione alla ragione* del 1968, asserisce che una concezione dell'esperienza educativa deve assumere come propria base l'idea trascendentale dell'esperienza elaborata da Banfi. L'idea di esperienza educativa è così ricondotta al rapporto soggetto-oggetto, io-mondo, aprendo la possibilità di una sua comprensione d'insieme e di un suo orientamento in senso plurilaterale, critico e antidogmatico. Rispetto alla quarta accezione (esperienza in senso sovraindividuale) con Hegel siamo davanti ad una accezione di esperienza di tipo sovra-empirico (è preferibile usare questo termine rispetto al concetto di metafisico e spirituale). Nella sua formazione, il singolo deve ripercorrere i gradi di sviluppo dello spirito (Prefazione della *Fenomenologia dello spirito*). La dinamica esperienziale, quindi, è già delineata. L'esperienza è dominio spirituale e l'uomo per fare esperienza deve trovarsi dentro quel determinato contenuto – deve essere esso stesso colà, o soltanto con i suoi sensi esterni o con la sua autocoscienza essenziale. L'esperienza è coscienza immediata e raziocinante tanto che la filosofia nel suo svolgimento è fondata dall'esperienza (*Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*, 1817, 1827, 1830; § 6, 7, 12, 39). Nella *Fenomenologia dello spirito* hegeliana del 1807 l'esperienza, in questa prospettiva, non è regolata solo dalla ragione che ne individua i limiti, ma definisce la centralità del superamento della negatività che in Hegel è rappresentato dal concetto di dialettica e, nello stesso tempo, da un valore di riferimento, il Sapere Assoluto, che è stato considerato un valore predeterminato da raggiungere: l'inizio e il fine di ogni processo umano. Come dice Nicola Abbagnano la *Fenomenologia dello spirito* è una "storia romanzata della coscienza". Si possono, dunque, rinvenire in questa opera trame di una pedagogia implicita, in quanto essa esprime il travaglio attraverso diverse tappe individuali e storiche della coscienza umana alla ricerca del valore del Sapere assoluto e della ragione della sua esistenza. Hegel parla di e. come costruzione dialettica della realtà. Essa trasforma la realtà solo dal punto di vista ideale. "(…) è chiaro che la dialettica della sensibile percezione non è altro se non la semplice storia del suo movimento o della sua esperienza; e la stessa

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

sensibile percezione non è altro che tale storia. La naturale coscienza perciò progredisce sempre al risultato che in essa è il vero, e forma così l'esperienza; ma torna sempre a dimenticarlo, e ricomincia il movimento" (Intr. *Fenomenologia dello spirito*, p. 63). In Marx il concetto di e. è collegato a quello di praxis, declinata in senso superindividuale, cioè sociale. Con la praxis, nel dare forma al mondo, l'uomo dà forma a sé stesso. e, nel contempo, trasforma socialmente e politicamente il mondo in cui vive. Il tema dell'esperienza diventa fondamentale nella analisi filosofica di Marx e, in particolare, nella Terza e nell'Undicesima Tesi su Feuerbach del 1845 (*Engels le rese pubbliche* nel 1888), che rappresentano un punto di riferimento fondamentale non solo per comprendere il significato del rapporto tra l'esperienza e l'educazione, ma per cogliere il senso del concetto di prassi, che diventa centrale nella teorizzazione filosofica e pedagogica. La praxis nel senso di Marx "rovescia" l'idealismo hegeliano, trasformando l'attività ideale in un'attività pratico-critica e l'esperienza astratta in una esperienza concreta. Il concetto di educazione si lega alle dimensioni dell'attività umana che deve costruire i propri valori e non subirli. La praxis come educazione, quindi, è una praxis che ha nell'educazione il suo sostrato materiale per trasformare la realtà sociale e politica. E, proprio per questo, il concetto di praxis denota il passaggio da un soggetto individuale ad un soggetto collettivo, capace di realizzare storicamente lo sviluppo della formazione umana.

→ Interesse
→ Formazione

Teodora Pezzano

Bibliografia

Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.

Broccoli A. (1978), *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1981) *Experience and Nature* (1925, II ed. 1929), in *The Later Works*, 1925-1953, vol. 1: 1925, SIUP, Carbondale and Edwardsville.

Hegel G.W.F. (2000), *Fenomenologia dello spirito*, a cura di Vincenzo Cicero, Bompiani, Milano (ed. or. 1807).

Visalberghi A. (1958), *Esperienza e valutazione*, Nuova Italia, Firenze.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Estetica (educazione all')

[ingl. *Aesthetics*; fr. *Esthétique*; ted. *Ästhetik*; spagn. *Estética*]. Origine remota dal gr. *aisthetikós*: "che ha la facoltà di sentire, di percepire", dal verbo *aisthánesthai*: "percepire", d'origine indoeuropea. Nel significato moderno dal latino *aesthetica*, utilizzato per la prima volta da Alexander Gottlieb Baumgarten (*Meditationes philosophiae de nonnullis ad poema pertinentibus*, 1735, par. CXVI), sempre Baumgarten intitolò poi *Aesthetica* una sua opera del 1750 dove ne sintetizza in apertura il significato: "scientia cognitionis sensitivae" (scienza della conoscenza sensitiva).

Nel linguaggio ordinario è possibile rilevare almeno tre accezioni principali per il lemma e.: parte della filosofia che si occupa dell'arte e del bello; concezione filosofica dell'arte che caratterizza un determinato periodo storico; aspetto esteriore, bellezza.

In ambito pedagogico è facile riscontrare almeno due significati per educazione estetica: educare al bello e all'arte; educare attraverso il bello, l'arte e la poiesi artistica. Il significato che il lemma e. assume in ambito educativo, dunque, non si discosta molto da quello che assume nelle accezioni ordinarie fondamentali quando queste mantengono saldo il legame tra bello ed esperienza artistica. Un possibile fraintendimento si può ingenerare con il significato relativo alla terza accezione ordinaria e, più in generale, con tutti quei casi in cui nel linguaggio comune si utilizza e, per descrivere aspetti puramente esteriori e frivoli, facendo un uso superficialmente dimensionato della realtà veicolata dal termine "bellezza" e senza alcun riferimento all'esperienza artistica.

Per quello che concerne gli usi prevalenti, il lemma e. nel primo significato concettuale è per lo più utilizzato quando si considera l'arte un elemento, anche se particolarmente rilevante ma pur sempre un elemento, della formazione umana; mentre l'utilizzo del lemma nelle articolazione del secondo significato viene privilegiato nei contesti in cui la *modalità* e., pur se con una scalarità di implicazioni, costituisce il procedimento che caratterizza l'azione educativa. Le implicazioni vanno dall'utilizzo di una metodologia educativa e didattica in cui l'insegnamento e l'apprendimento fanno ricorso a percorsi artistico-creativi, fino al considerare quella e. come la dimensione autentica della dinamica educativa. Si parla a volte di e. e. riferendosi a un'azione educativa rivolta all'affinamento delle percezioni sensoriali, ma se questa azione educativa non avviene in un contesto che concerne la fruizione, o la creazione, di un'opera in qualche modo riconducibile al fare artistico appare più proprio parlare di educazione sensoriale e non di e. e.

Educare al bello e all'arte: in questo significato concettuale l'incontro con la bellezza e con le creazioni di qualunque arte è considerato come un'esperienza fondamentale per la formazione umana, che necessita di una specifica iniziazione per essere vissuto nella sua pienezza. Questa accezione può scindersi in due distinti significati: educare alla fruizione delle opere artistiche; formare all'esercizio di un'arte. Nel primo rientrano tutti quegli approcci che vedono nell'e. e. un'educazione alla percezione consapevole del bello che c'è in un'opera d'arte. Platone, pur se in maniera radicalmente critica, può essere riconosciuto come l'iniziatore di questa concezione. Per Platone è soltanto la visione del bel-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

lo/bene che consente di vedere la realtà di ogni ente (*Repubblica* VII) ed è grazie a Eros che noi giungiamo alla visione del bello in sé (*Simposio*, 210a-212c). L'esposizione alle opere degli artisti può procurare danno se il fruitore dell'opera non possiede il *phármakon* che si ottiene soltanto attraverso la ricerca filosofica finalizzata alla visione del bene/bello in sé, che consente di avere una retta visione di ogni realtà (*Repubblica* VII e X). Si deve alla riflessione aristotelica il riconoscimento della funzione educante dell'opera d'arte anche quando essa è rappresentazione di qualcosa che consideriamo orrendo nella vita reale (*Poetica*, 1448b). Nella riflessione successiva, opera d'arte e opera bella sono diventate di fatto sinonimi, e il sintagma "belle arti" raccoglie in sé tutte le forme d'arte i cui autori concepiscano esteticamente le loro opere anche quando esse prevedono un utilizzo di pratica utilità (come ad es. le opere dell'architettura).

L'educare alla fruizione sensibile e consapevole dell'opera artistica richiede da parte di chi lo esercita una cultura appropriata sul fatto artistico, sulla storia dell'arte (correnti e movimenti che nel tempo si sono susseguiti, contrapposti, affermati) e sul contesto socio/politico in cui le opere sono nate, ma se questa educazione vuole essere propriamente e. e. non può limitarsi a una trasmissione puramente nozionistica di dati. Nell'accezione di e. e. come *educare al bello e all'arte* nel suo primo significato, rientra a pieno titolo l'educazione artistica che si realizza in ambito scolastico. A questo proposito scrive Giovanni Maria Bertin che l'e. e. "deve contribuire a formare il *gusto*, e cioè a destare la sensibilità per il fenomeno estetico e a potenziare l'attitudine a intenderlo, apprezzarlo e *produrlo* (e perciò a educare l'immaginazione); ma deve anche contribuire, in simbiosi con altre discipline e attività del *curriculum* – ed in una situazione che possa costituire un punto di congiunzione tra iniziative scolastiche ed iniziative extrascolastiche – all'equilibrio e alla pienezza di vita del soggetto" (*L'educazione estetica*, p. 321). Anche l'educazione museale – quella ricca attività di ricerca e di sperimentazione che si svolge all'interno dei musei per facilitare l'incontro con le opere d'arte e arricchirne nei visitatori di ogni età la fruizione – costituisce uno dei luoghi dell'e. e. considerata in questa significazione. Al suo sviluppo hanno contribuito e contribuiscono artisti, pedagogisti e studiosi animatori del mondo dell'arte, tra essi spicca in Italia il nome di Bruno Munari (1907-1998) che a partire dagli anni '70 del secolo scorso ha realizzato i primi laboratori museali che hanno influenzato e ispirato le esperienze che si sono sviluppate negli anni successivi. Se invece si considera *educare al bello e all'arte* nel significato di formare all'esercizio di un'arte, l'e. e. richiede al maestro, o all'istituzione deputata alla formazione artistica, di padroneggiare le modalità più opportune per formare l'allievo alla specifica poiesi artistica. Questa formazione, data la natura del fare creativo, difficilmente potrà procedere senza un'adeguata, sia essa esplicita o implicita, attenzione agli aspetti che concernono la crescita umana del futuro artista.

Educare attraverso il bello, l'arte e la poiesi artistica: in questa seconda accezione di e. e. si riconosce risiedere nella bellezza, nell'opera d'arte e nella stessa poiesi artistica la possibilità di educare al meglio l'umanità nell'essere umano. Qui la dimensione estetica concerne anche la produzione dell'agire eti-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

co. Questa accezione può essere letta in due modi distinti: riconoscere nella bellezza e nell'arte le realtà attraverso cui si attua l'azione educativa; rinvenire nella poiesi artistico/poetica il paradigma della formazione umana. Guardando alla prima modalità di lettura, è possibile affermare che la funzione educativa dell'opera bella nasce con Platone. Egli, infatti, nella *Repubblica* sottolinea sia l'importanza di circondare l'essere umano di manufatti belli, in modo che fin dall'infanzia ci si formi interiormente in questa guisa, sia la necessità dell'educazione musicale (laddove il greco *mousiké* raccoglie tutte le arti presiedute dalle muse: la poesia lirica e quella epica, la musica, il teatro comico e quello tragico, il canto, la danza) affinché l'anima dei guardiani riceva la giusta educazione (Libro III). Questa considerazione del valore educativo dell'arte ha avuto in Friedrich Schiller un nuovo iniziatore. Schiller, soprattutto nelle *Lettere sull'educazione poetica dell'uomo*, sviluppa la portata del principio estetico fino al segno di fare di esso la chiave per risolvere filosoficamente ed esistenzialmente il senso del vivere umano sia come singolo sia come essere civile. La portata della sua proposta nella storia dell'e. e. (universalmente riconosciuta anche da chi la legge criticamente) richiede di specificarne i contenuti essenziali. L'e. e. viene intesa da S. come educazione attraverso la bellezza da cui ci si può aspettare la formazione dell'umanità (L. 10). Le opere d'arte costituiscono una fonte che resta pura e intatta da ogni corruzione e i suoi immortali modelli sono a nostra disposizione (L. 9). Esse restituiscono all'essere umano quella integrità che gli appartiene per natura e che la cultura, sotto la forma di e. e., deve impegnarsi a far rinascere. L'unione sinergica della facoltà sensibile con quella formale che avviene a contatto con l'opera d'arte consente all'essere umano di guadagnare pienezza di esistenza sviluppando al massimo grado autonomia e libertà (L. 13). Per S. la bellezza è forma vivente ed essa è l'oggetto dell'istinto del gioco: "L'uomo con la bellezza deve unicamente giocare e deve giocare unicamente con la bellezza" (L. 15). S. individua quindi in maniera estremamente sintetica il compito dell'e. e.: "fare della bellezza la bellezza" (L. 16). Si tratta per S. di ricondurre l'esperienza del vivere all'ideale della bellezza, cosicché, per mezzo di essa, l'uomo sensibile sia condotto alla forma e al pensiero e l'uomo spirituale alla materia e al mondo dei sensi (L. 18). La bellezza diventa, dunque, il mezzo per far passare l'essere umano da un'esistenza limitata a una assoluta. Il potere che nell'esperienza estetica viene restituito all'essere umano deve essere considerato come il donargli l'umanità, ma una umanità che possedeva già in potenza: "Non è, dunque, solo poeticamente consentito, ma anche filosoficamente giusto, che la bellezza si chiami la nostra seconda creatrice" (L. 21). Lo stato estetico è il fondamento di tutte le possibilità delle singole funzioni dell'umanità, infatti, soltanto nello stato estetico "ci sentiamo come dal tempo strappati; e la nostra umanità si manifesta con una purezza ed una integrità, come se dall'azione delle forze esterne non avesse subito alcun danno" (L. 22). Per S. "non c'è nessuna altra via per far razionale l'uomo sensibile se non quella di farlo, anzi tutto, estetico" (L. 23). S. afferma che l'e. e. è la via per costruire una convivenza che ha pienezza di realtà sociale, in quanto "lo Stato estetico soltanto può [rendere reale la società],

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

perché compie la volontà del tutto attraverso la natura dell'individuo. […] Tutte le altre forme di comunicazione scindono la società, poiché si riferiscono […] a ciò che distingue l'uomo dall'uomo. Unicamente la comunicazione bella unisce la società, poiché si riferisce a ciò che è comune a tutti" (L. 27). E, infine, l'e. e. per S. costituisce la via per la costruzione di uno stato realmente giusto: "Nessun privilegio, nessuna autocrazia son tollerati fin dove il gusto governa ed il regno della bella apparenza si estende" (L. 27). Herbart Read con *Education through art* del 1943, ritiene che l'e. e. ha avuto fino a lui soltanto due studiosi che ne hanno compreso l'effettiva portata: Platone e Schiller. E ascrive a sé come suo compito quello di riaffermare che l'arte deve essere posta alla base dell'educazione, e che scopo dell'educazione è formare *artisti*: cioè persone capaci di esprimersi pienamente in ogni luogo della convivenza. La sua ricerca assume la proporzione di una teoria generale dell'educazione e l'attività estetico-creativa viene posta al centro del curriculo e viene a costituire il nucleo del lavoro educativo. Il lavoro di Read ha il merito di aver trasformato in concreta azione educativa quanto filosoficamente e romanticamente espresso da Schiller. In Italia troviamo l'esempio del *Reggio Emilia approach*, di cui Loris Malaguzzi (1920-1994) è stato il grande ispiratore, che costituisce l'esempio più integro e internazionalmente riconosciuto di scuola (nido e scuola dell'infanzia) in cui l'e. e. è posta al centro dell'azione didattico/educativa sia per il ruolo nevralgico ricoperto dagli atelier di arte e di gusto sia per le scelte che riguardano gli ambienti di lavoro. Tentativi di educazione attraverso l'arte sono stati realizzati con modalità diverse in vari paesi e attuati in progetti che coinvolgono persone di tutte le fasce di età. Di fatto in ogni proposta pedagogica che rivendichi un carattere innovativo l'e. e. ricopre sempre un ruolo non marginale e risulta a tutt'oggi verificabile quanto Irena Wojnar sosteneva in *Estetica e pedagogia*: "si è sempre riconosciuto – e lo si riconosce anche ai giorni nostri – che l'arte, nel campo dell'educazione, serve a fini concernenti il futuro e che essa prepara più all'imprevisto che all'adattamento" (p. 225). La seconda modalità di lettura della seconda accezione di e. e. – *rinvenire nella poiesi artistico/poetica il paradigma della formazione umana* – trova una sua origine nella *Poetica* di Aristotele e nella definizione di essere umano in essa contenuta (1448b). L'uomo è riconosciuto da Aristotele come facitore di poesia in quanto animale mimesico per eccellenza (*mimetikótatón*). Inoltre, è sempre per mezzo dalla *mimesis* (*dià miméseos*), (descritta da Aristotele, come già da Platone, attraverso esemplificazioni che investono la → Corporeità), che acquisisce le conoscenze fondamentali (*mathéseis prótas*). Queste affermazioni aristoteliche diventano rilevanti per l'e. e. contemporanea grazie alla rivalutazione di *mimesis* operata a partire dal secolo scorso sia in ambito filosofico (H.G. Gadamer, J.L. Nancy), sia in ambito estetico (S. Halliwell), sia in ambito antropologico (M. Jousse), sia in ambito sociologico (E. Morin), sia nell'ambito della formazione artistica (O. Costa), sia in ambito pedagogico (C. Wulf), sia in ambito didattico (A. Millán Gasca), sia in ambito interdisciplinare (N. Lawtoo). Il superamento della traduzione di *mimesis* con imitazione e/o rappresentazione

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

consente a questa realtà di assumere il carattere di categoria estetica universale. E il paradigma poetico-educativo che scaturisce dal riconoscimento dell'*homo mimeticus* come essere capace di poter consonare con qualunque realtà e di riconoscere ed esprimere poeticamente somiglianze tra sé e l'altro da sé assegna all'e. e. il compito di educare all'uso consapevole e intenzionale della *mimesis*. Così l'e. e. nel procedere per la formazione della persona opera anche per la costruzione di una convivenza che si fondi sull'assunzione dei bisogni dell'altro come propri bisogni e su una ricostruzione di rapporto armonioso e di partecipazione tra essere umano e ambiente naturale.

Gilberto Scaramuzzo

Bibliografia

Bertin G.M. (a cura di) (1978), *L'educazione estetica*, La Nuova Italia, Firenze.

Gadamer H.G. (2021), *L'attualità del bello*, Marietti, Bologna (ed. or. 1977).

Gebauer G., Wulf C. (2017), *Mimesis. Cultura Arte Società*, Bononia University Press, Bologna (ed. or. 1992).

Halliwell S. (2009), *Estetica della mimesis*, Aestetica, Palermo (ed. or. 2002).

Lawtoo N. (2022), *Homo mimeticus. A new theory of imitation*, Leuven University Press, Lovanio.

Morin E. (2019), *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, Milano (ed. or. 2016).

Read H. (1962), *Educare con l'arte*, Edizioni di comunità, Milano (ed. or. 1943).

Schiller F. (1976), *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, in Id., *Educazione estetica*, Armando, Roma (ed. or. 1795).

Wojnar I. (1970), *Estetica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1964).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

F

Famiglia

[ingl. *Family*; fr. *Famille*; ted. *Familie*; spag. *Familia*]. Il termine proviene dal lat. *familia* che, come *famulus* "servitore, domestico" da cui deriva, è voce italica, forse prestito osco. Indicò dapprima l'insieme degli schiavi e dei servi viventi sotto uno stesso tetto, e successivamente insieme di persone unite da un rapporto di parentela o affinità; specialmente il nucleo formato dal padre, dalla madre, dai figli che costituisce l'istituzione sociale di base della società.

Si possono individuare almeno due accezioni ordinarie fondamentali: la prima, in senso ampio, si intende comunità umana diversamente caratterizzata nelle varie situazioni storiche e geografiche, in genere formata da persone legate fra loro da un rapporto di convivenza, di parentela, di affinità finalizzata alla perpetuazione e alla cura delle specie. La seconda, nel linguaggio comune, intende in senso stretto e tradizionale il nucleo composto da una coppia di persone (legate o meno da vincoli matrimoniali), dai figli ed eventualmente dagli ascendenti o collaterali che con essi coabitano.

Nella sua accezione fondamentale, la f. risulta essere un dato praticamente planetario, nel senso che non esiste nessuna società sprovvista d'una istituzione che svolge, sia pure in modi fra loro anche molto diversi, le stesse funzioni: unità economica di produzione e di consumo, luogo privilegiato dell'esercizio della sessualità tra partner, luogo della riproduzione biologica, della cura e della socializzazione delle nuove generazioni.

F. in origine è termine che riassume l'insieme della gente dipendente da un luogo, da una casa, da una corte. Per casa la cultura occidentale (alla quale mi limiterò per consentire il richiamo di sia pur sintetiche considerazioni) ha inteso per millenni l'*oikos*, la casa come complesso comprensiva della totalità delle relazioni, delle attività e dell'economia domestica e agraria. Anche se nel mondo occidentale, il modo monogamo con residenza comune dei congiunti è di certo il più frequente, l'estrema varietà delle regole che contribuiscono alla fondazione della f., alla sua composizione e alla sua sopravvivenza dimostra che essa non è – nelle sue particolari modalità – un fatto di natura, ma un fenomeno sociale, costruito, un fenomeno dunque culturale. Alla f. risulta dedicata una serie vastissima di studi, riflessioni e ricerche portate avanti secondo diverse prospettive storiche, filosofiche, religiose, antropologiche, etiche, sociali, psicologiche, pedagogiche, economiche. Per dare un primo, rapido orientamento basti richiamare i dati che si possono reperire da una banca dati quale ERIC (Education Resources Information Center) che, come è noto, è una banca dati bibliografica e full text di ricerca e informazione sponsorizzata dall'Institute of Education Sciences degli USA,

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Departement of Education; i dati relativi a studi e ricerche sulla famiglia risultano essere 42.216 (https://eric.ed.gov consultazione del 28.09.2024). È da evidenziare come la struttura e l'organizzazione del nucleo familiare varino notevolmente per l'influenza di molteplici fattori socio-culturali, religiosi, demografici, politici, economici. Se per f. intendiamo un gruppo di persone non necessariamente legate da vincoli di parentela che "vivono sotto lo stesso tetto", la tipologia delle forme familiari, prendendo in considerazione il solo ambito europeo, è estremamente diversificata. Nei secoli passati, si va da piccoli nuclei, nell'Europa nord-occidentale, a grandi f. multiple nella Francia meridionale o nell'Italia centro-settentrionale. Tipologie schematiche comprensive di una grande differenziazione a livello regionale e locale dipendente dal tipo di localizzazione, in particolare urbana o rurale, dal gruppo sociale di appartenenza, dal tipo di *occupazione* degli uomini della f. In origine la f. si viene a costituire non sulla base dei sentimenti, ma in ragione dei vincoli che attraverso le generazioni si sono venuti a stabilire e che le nuove generazioni sono chiamate a confermare e rinforzare. Si configura così come realtà sociale e morale a struttura gerarchica e patriarcale. Aristotele fa della f. un perno della sua *Politica* considerandola la cellula di base dell'organizzazione sociopolitica pur conservando uno statuto privato (Aristotele, *Politica*, libro I (1, 2, 1233), trad. it., Laterza, Roma-Bari 1973). In ambito romano la f., o meglio l'insieme delle f. raggruppate nella *gens*, costituisce la struttura socio-politica fondamentale dei ceti dirigenti. Nel mondo latino i poteri del *pater familias* risultano molto maggiori che nell'antica Grecia estendendosi al diritto di vita e di morte nei confronti della moglie adultera (fino alla legge augustea del 18 a.C.) mantenendo il controllo dei figli divenuti adulti e la gestione totale del patrimonio. Comunque, anche se con diversa incidenza, l'importanza della figura maschile si ritrova sia nella famiglia greca, sia in quella romana così come la sottomissione della donna nei confronti degli uomini di casa. È necessario peraltro riconoscere come nella f. dell'antica Roma la figura materna, a differenza del padre, instauri un legame affettivo con i figli, protettivo e solidale. Nel corso di oltre mille anni di storia, la f. romana è stata attraversata da diverse modifiche: i poteri del padre sono stati progressivamente ridotti e l'indipendenza delle donne è aumentata pur senza cambiare i rapporti di potere all'interno e all'esterno della f.; la sanzione di alcuni crimini familiari è stata avocata dal potere politico. Su questi cambiamenti molto hanno inciso i grandi sistemi di pensiero; in particolare la religione cristiana ha influito anche sulla legislazione relativa alla f.. Bisogna peraltro ricordare come alcuni tratti della f. romana abbiano esercitato un'influenza che è arrivata fino alla seconda metà del XX secolo. In riferimento all'Italia, basti richiamare come il delitto d'onore sia stato cancellato nel nostro ordinamento giuridico solo nel 1981 (legge 442) e la potestà genitoriale in luogo della patria potestà sia stata introdotta con la riforma del diritto di f. del 1975, legge 19.05 n. 151 (il termine potestà è stato sostituito con responsabilità solo nel 2013 – D.L. 154 –). Nel periodo medioevale i cui confini tradizionali – riconosciuti nella caduta dell'impero romano e nella scoperta dell'America – tendono a essere spostati sempre più in

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

avanti, si può ritenere che, per quanto riguarda la f., l'influenza della tarda antichità – centrata sul potere della figura maschile – si protragga ben oltre il V secolo mentre la dimensione affettiva tra i membri della f., la considerazione e responsabilizzazione nei confronti dei figli, lo stesso rispetto nei confronti del bambino – tratti qualificanti l'interpretazione moderna della f. – si incomincino a riconoscere solo nel XVII secolo. Nel Medioevo la struttura familiare è fortemente ancorata alla classe sociale e ciò che è pervenuto fino a noi riguarda prevalentemente le f. altolocate e più abbienti. Mancano informazioni sulle f. plebee e povere la cui vita si può peraltro facilmente immaginare come particolarmente faticosa, difficile, fatta di stenti, di fame e miseria. Comunque nel lungo periodo medioevale le differenze sono molte e notevoli. Basti pensare a una f. gallo-romana del V secolo, un nucleo familiare cristiano nella Spagna islamica del 920, a una f. di mercanti veneziani del 1200, una f. inglese del secolo XV. Sinteticamente è possibile osservare che nel Medioevo la f. dell'occidente europeo è complessivamente un coacervo di istituti romani influenzati dal cristianesimo, consuetudini germaniche ed elementi greci (E. Cantarella, *L'ambiguo malanno. La donna nell'antichità greca e romana*, Feltrinelli, IV edizione, 2013). Il cambiamento più forte dato dalla Chiesa all'idea romana di matrimonio ha riguardato il divorzio che prima dell'avvento del cristianesimo veniva praticato dai ceti nobili abbastanza diffusamente. In questo lungo periodo, attraversato da guerre, carestie, pestilenze, si vengono a rafforzare la valorizzazione dei legami intercorrenti tra i membri della f., l'importanza dell'aiuto reciproco e della solidarietà. Nell'età moderna è importante riconoscere come abbia inciso sulle dinamiche familiari la fuoriuscita dalla totalità dell'*oikos* della piccola f. cittadina a seguito dell'inizio della rivoluzione industriale. In questo periodo si viene a configurare il graduale superamento dei rapporti autoritari –che ha caratterizzato i secoli precedenti – per muovere verso dinamiche relazionali più aperte connotate da valenze affettive tra coniugi e tra genitori e figli. Lo studio di Ph. Ariès (*Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* – 1960 – trad. it., Laterza, Roma 1999) è un contributo di grande importanza che ripercorre lo sviluppo del sentimento familiare verso i bambini e il loro stesso riconoscimento nella loro specifica identità. Alla rilevanza della figura maschile, come già ricordato perdurata per molti secoli, si incomincia ad affiancare l'importanza della presenza della figura femminile, del suo ruolo e dei suoi compiti. Tra i tanti autori che hanno trattato la questione spicca E. Pestalozzi (1746-1827) per l'incisività della sua proposta centrata sul concetto di maternità competente e dell'amore pensoso (E. Pestalozzi, *Leonardo e Gertrude* – 1781 – , trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1963; *Madre e figlio. L'educazione dei bambini* – 1818-19 – trad. it., La Nuova Italia, Firenze, III ediz., 1933). L'importanza riconosciuta da questo pedagogista alla madre ha contrassegnato il modo d'intendere la f., i ruoli e i compiti dei suoi membri, valorizzato l'amore materno come amore incondizionato caratterizzato dall'attiva e consapevole disposizione alla gratuità. L'amore materno è interpretato come un amore che emancipa, che non vuole possedere, ma solo proteggere, che promuove e sostiene i bisogni di formazione e autostima, un amore che

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

si fa strumento di libertà. La madre ha la capacità di "divenire l'agente più energico dello sviluppo infantile" (*Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, op. cit., p. 16).

Le trasformazioni dei modelli familiari nell'età moderna, in connessione con l'elaborazione di nuove pratiche educative, portano sempre più alla valorizzazione del ruolo della donna, delle sue "naturali" disponibilità di mediazione e di cura, a riconoscere nella quotidianità una forte valenza educativa. Certo continua a essere dominante la connessione tra struttura familiare e condizioni economiche: i matrimoni sono combinati sulla base di vincoli di solidarietà tra f., per "bona amicizia" tra casate non per innamoramento tra i giovani che spesso nemmeno si conoscevano. Nell'età moderna continua a essere riconoscibile un primato del patrimonio, della sua conservazione e, se possibile, di un suo incremento rispetto alla dimensione affettiva che pure comincia a essere considerata anche per cercare di ridurre le conflittualità familiari. Gli studi recenti, pur senza smentire la connessione tra contesto sociale e impostazione della f., mettono in discussione la linearità di un rapporto per evidenziare come all'interno di uno stesso contesto si possano trovare diverse forme di f. Ciò permette di riconoscere che se c'è "un'architettura" della f., cioè un'impostazione riconoscibile nelle diverse epoche, c'è anche quello che possiamo chiamare "un artigianato" della f., cioè un modo di vivere la vita familiare proprio del come determinate persone interpretano la loro quotidianità. Ciò comporta che diverse dinamiche familiari si possano trovare all'interno di uno stesso contesto sociale (sulla molteplicità dei modelli familiari presenti nell'Italia degli ultimi secoli si veda D.I. Kertzer, R. P. Saller, *La f. in Italia dall'antichità al XX secolo*, trad. it., Le Lettere, Firenze 1995. Per quanto riguarda l'età contemporanea l'interpretazione di f. diviene sempre più ampia e flessibile. Profonde trasformazioni a livello di stratificazione sociale, di sviluppo economico, di modelli di consumo si vengono a intrecciare con dinamiche quali la rivoluzione sessuale, l'emancipazione femminile, il cambiamento del ruolo e della posizione della donna nella società portando a modifiche sempre più marcate degli equilibri familiari e innescando profondi cambiamenti. Per quanto riguarda il nostro Paese, il Parlamento ha approvato la legge di riforma del diritto di f. (legge 151/1975) che ha uniformato l'ordinamento giuridico italiano ai principi costituzionali: posizione di completa parità della donna con l'uomo nella f., garanzia della tutela giuridica dei "figli illegittimi". Dalla seconda metà del XX secolo a tutt'oggi, la f. presenta continui e notevoli cambiamenti socio-culturali pervenendo a una forte pluralizzazione delle forme di vita, mettendo in crisi quella che abbiamo chiamato l'architettura della f.: f. nucleari, monoparentali, allargate, assemblate e composte, omosessuali, di fatto, coppie l.a.t. (living a part together), f. multietniche, f. patchwork. Oggi è opportuno trattare non più di famiglia, ma di famiglie "assumendo una prospettiva pluralista che ha nella molteplicità delle specificità familiari il suo punto di riferimento" (L. Fruggeri, *Da contesto come oggetto alla contestualizzazione come principio di metodo*, in *Connessioni*, 1998, 3, p. 75 ss.).Se queste sono le differenziazioni in corso, sono riconoscibili nel contesto attuale alcuni tratti *ricorrenti* quali il prolungamento della perma-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

nenza dei giovani in f., la forte riduzione del tasso di natalità, l'elevamento dell'età del matrimonio, la riduzione del numero dei matrimoni, l'aumento delle persone che vivono sole, l'aumento delle convivenze e dell'instabilità coniugale. Per cercare di sostenere la vita familiare, nel maggio del 2022 è entrata in vigore in Italia la legge "Deleghe al Governo per il sostegno e la valorizzazi one della f.", il cosiddetto *Family Act*, riforma organica delle politiche familiari che si sviluppa su alcune aree d'intervento per sostenere la genitorialità e la funzione sociale ed educativa delle f., contrastare la denatalità, valorizzare la crescita armoniosa dei e delle giovani, favorire la conciliazione della vita familiare con il lavoro, in particolare quello femminile. Nel tempo attuale si è pervenuti ad attribuire maggiore spazio al modello familiare d'impostazione privatistica nel quale la rilevanza è riconosciuta alla sfera di autonomia di ciascun membro della f. e alla sua autodeterminazione, alla sfera dei sentimenti, alla tutela dei diritti inviolabili delle persone. Se questo comporta ricadute positive in termini di responsabilità individuale e sociale rende anche certamente più gravose e complesse le dinamiche relazionali sia all'interno, sia all'esterno della f. e aiuta a comprendere le difficoltà che la f. attuale incontra, le sue debolezze, le sue continue crisi e anche la sua necessaria e incessante riorganizzazione. Nell'ambito delle attuali ricerche, come prima ricordato, particolarmente vasto, oltre alle connessioni tra dinamiche familiari e contesti socio-politici specifica attenzione viene posta alla dimensione comunicazionale all'interno e all'esterno della f., ai suoi significati, alle sue dinamiche, alle sue fragilità tenendo sostanzialmente presente il piano formativo (L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984; E. Catarsi, *Pedagogia della f.*, Carocci Roma 2008; P. Milani, *Educazione e f. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma 2018). L'obiettivo è fare in modo che le competenze comunicative non rimangano patrimonio di pochi, ma si configurino come un sapere e un saper fare diffusi che consentano di comprendere e gestire la complessità che è propria delle dinamiche familiari e, in generale, interpersonali ed evitare così lo spreco di umanità che in non poche occasioni, purtroppo, si viene a verificare. Pur nelle differenziazioni esistenti tra le varie impostazioni critiche dei diversi approcci interpretativi, ciò che è ormai evidente è che avere dei figli non significa di per sé essere in grado di aiutarli ed educarli: le pedagogie familiari devono ancora lavorare sia sul piano teorico, sia su quello pratico per riuscire ad aiutare due adulti a divenire genitori in grado di agire con equilibrio, consapevole intesa e responsabilità.

→ Autorità
→ Cura
→ Educazione
→ Emancipazione
→ Formazione
→ Relazione educativa
→ Teoria e pratica
→ Valori

Luisa Santelli Beccegato

Bibliografia

Bramanti D., Donato S. (a cura di) (2024), *La f. che invecchia. Vivere e accompagnare la transizione alla fragilità*, Vita e Pensiero, Milano.

Bramanti D., Rossi G. (a cura di) (2012), *La f. come intreccio di relazioni*, Vita e Pensiero, Milano.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Cadei L. (2008), *Pedagogia della f. e modelli di ricerca*, EUM, Macerata.
Catarsi E. (2008), *Pedagogia della f.*, Carocci, Roma.
CISF (2020), *La f. nella società post-familiare*, Nuovo rapporto CISF 2020, Paoline, Alba (CN).
CISF (2023), *Politiche al servizio della f.*, Rapporto CISF 2023, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi).
Goisis G. (2023), *Con soavi cure. Un cammino nell'umano alla ricerca di senso*, il Segno dei Gabrielli editori, s. Pietro in Cariano (Vr).
Kertzer D.I., Saller R.P. (1995), *La f. in Italia dall'antichità al XX secolo*, trad. it., Le Lettere, Firenze.
Pati L. (2014) (a cura di), *Pedagogia della f.*, La Scuola, Brescia.
Scabini E., Rossi G. (a cura di) (2006), *Le parole della f.*, Vita e Pensiero, Milano.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Filosofia dell'educazione

[ingl. *Philosophy of education*; fr. *Philosophie de l'éducation*; spagn. *Filosofia de la educacion*]. Il lemma, composto da due termini, non possiede un'etimologia sua propria. Non è abitualmente in uso, e non subisce perciò contaminazioni dal linguaggio ordinario; è riferito ad una nozione specialistica.

Si ravvisano almeno quattro accezioni principali:

a) La filosofia dell'educazione e l'implicazione di filosofia e pedagogia.

b) La filosofia dell'educazione e i presupposti filosofici del discorso pedagogico.

c) La filosofia dell'educazione come "fonte speciale" della scienza dell'educazione e come analisi dei fini e delle credenze metafisiche.

d) La funzione antidogmatica, antiideologica e regolativa della filosofia dell'educazione.

Tali accezioni specialistiche non hanno corrispettivi riscontrabili nel linguaggio ordinario.

Il legame tra filosofia e pedagogia scorre lungo la storia delle due discipline. Dai Presocratici sino al primo Novecento le speculazioni filosofiche hanno sovente incluso una trattazione del tema pedagogico come parte integrante e conseguente della propria sistemazione teoretica. A loro volta, i grandi pedagogisti del passato sino all'Età Moderna, inclusi nella storiografia pedagogica, erano tradizionalmente filosofi (come Platone, Rousseau), e le stesse teorie pedagogiche erano in non pochi casi elaborate da filosofi (si vedano Locke ed Herbart), non senza ripetute ed influenti eccezioni (tra gli altri Comenio e Pestalozzi). Inoltre, è sempre possibile rinvenire una esplicita premessa filosofica nelle pedagogie elaborate da non filosofi (si ricordino Froebel ed Hessen). Il caso di Dewey è emblematico, in quanto punto di coincidenza esemplare d'interessi speculativi e pragmatici, non separabili, di natura filosofica e pedagogica, ed Autore classico delle rispettive storiografie. La stessa filosofia ai tempi delle grandi "scuole" antiche di sapienza (da Mileto ad Elea sino al Liceo di Aristotele), nasce su un terreno pedagogico-didattico. Valga il frammento parmenideo: "… *è necessario perciò che tu apprenda ogni cosa*, tanto l'immobile cuore della verità perfettamente rotonda quanto le opinioni dei mortali…". Le attestazioni del rapporto di vicendevole implicazione tra filosofia e pedagogia, che attraversano un amplissimo arco della storia del pensiero dall'antichità sino al Novecento, costituiscono un'evidenza storiografica da intendersi come premessa necessaria alla chiarificazione della filosofia dell'educazione come disciplina a sé stante e della sua genesi. La pedagogia è derivata da una metafisica diversamente intesa oppure è parte logicamente conseguente di un dato sistema filosofico. Il progressivo costituirsi della filosofia dell'educazione, come sapere dotato di una propria fisionomia e giustificazione razionale, segue il cammino emancipativo della pedagogia in direzione del proprio *ubi consistam*, della propria specifica misura di razionalità. Quando si afferma, per la pedagogia, il problema di definire il proprio statuto epistemologico, e questa esigenza prende forma esplicita e sistematica in Italia a partire dal secondo dopoguerra generando un ampio e articolato dibattito (particolarmente intenso nel periodo 1945-1995), tale iter in direzione della propria autonomia di-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

sciplinare porta con sé alcuni problemi filosofici, non obbligati ma neppure evitabili. Lo stesso problema epistemologico che la pedagogia pone a se stessa per auto-comprendere il proprio rigore, la propria differenza specifica, il modello e il grado di scientificità cui essa può legittimamente aspirare, è un problema filosofico e *non ancora* pedagogico nonostante la sua origine pedagogica. Uno dei campi d'interesse della filosofia dell'educazione sarà proprio di natura epistemologica, sia per quanto concerne lo statuto epistemologico della pedagogia e il suo rapporto con le scienze dell'educazione, sia per quanto riguarda, in tempi più recenti e in particolare nel mondo anglosassone, le questioni filosofico-epistemologiche implicate nella ricerca pedagogico-educativa (*philosophy of educational research*). Il legame originario tra filosofia e pedagogia, pertanto, acquista nel tempo una forma differente. Non più una pedagogia intesa come parte integrante o accessoria di un più ampio sistema filosofico. Non più una pedagogia di stretta derivazione o presupposizione filosofica, ma una pedagogia che nel proprio cammino novecentesco di autocomprensione epistemica porta con sé questioni e controversie di natura filosofica che necessariamente insistono sull'educativo. Non è più la filosofia che pensa la pedagogia, com'è per lo più accaduto in Italia fino a Gentile con la definitiva risoluzione della seconda nella prima, ma è la pedagogia che via via pensa se stessa e il campo pragmatico che le compete *iuxta propria principia*.

L'autocomprensione, da parte della pedagogia, dei propri elementi caratterizzanti e distintivi, porta con sé problemi, presupposti, esiti che chiamano in causa la riflessività filosofica. Sarà l'analisi dei presupposti filosofici del discorso pedagogico e dell'agire educativo il centro d'interesse, tra gli altri, della filosofia dell'educazione. Oltre a quello epistemologico, la filosofia dell'educazione prende in esame altre presupposizioni, da quelle relative all'idea o immagine di uomo che l'educazione implica, a quelle riguardanti i valori e l'etica. Questi vettori di senso sono pre-supposti, ossia tacitamente precedono il discorso pedagogico e l'agire educativo in quanto condizioni intrinseche e termini di riferimento della prassi educativa in quanto parte della prassi umana. In base alla risposta data (o non data) al problema dei presupposti, conseguirà un certo tipo di impostazione pedagogica e non un altro, un certo modello di azione educativa e non un altro. Altri elementi impliciti che precedono l'educare, ma nel senso del condizionamento, dell'influenza, della subordinazione, riguardano invece le credenze, la tradizione, i pregiudizi, il potere esercitato dall'orizzonte economico-politico egemonico. Qualora non fossero esaminati criticamente alla luce della ragione, se accettati senza pubblico scrutinio e vaglio critico, i diversi impliciti condizionanti indirizzerebbero irriflessi il giudizio e il progetto pedagogico, i quali si esporrebbero al rischio della mera riproduzione di stereotipi, di convenzioni, di fedi gnoseologiche, di ereditarietà didattico-educative prive di giustificazione rigorosa e consapevole. Oltre che alla messa in opera di impianti epistemologici-antropologici-assiologici-etici non riesaminati criticamente o perché non scorti o perché ritenuti un naturale portato delle cose presenti intese come buone di per sé. La filosofia dell'educazione non è dunque da intendersi né come un

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

ramo specializzato della filosofia, i cui risultati teorici si riverserebbero come tali nelle pratiche educative, né come una filosofia applicata, dato che ogni specialità filosofica è a suo modo rilevante per l'educazione (ad esempio la filosofia della scienza per l'educazione scientifica, la filosofia morale per l'educazione morale). Sono le pratiche educative, come tali, che sempre implicano un giudizio pedagogico non riducibile all'evidenza empirica, a portare con sé pre-posizioni di natura filosofica che la ragione pedagogica è chiamata a riesaminare e vagliare criticamente al fine di una più estesa intellezione del proprio campo pragmatico, come antidoto nei confronti dei dogmatismi e delle catture ideologiche.

Nell'idea deweyana di filosofia dell'educazione, questa disciplina è annoverata fra le "fonti speciali" della "scienza dell'educazione", oltre alla psicologia e alla sociologia. Essa non ha lo scopo di creare o di stabilire i fini dell'educazione come sosteneva ad esempio Herbart che assegnava questo compito alla "filosofia pratica", dunque all'etica. Il suo ruolo, intermedio o strumentale, riguarderebbe piuttosto l'esame dei fini, dei valori, delle conseguenze (anche quelle "oscure collaterali") effettivamente prodotte dai processi educativi nel loro svolgimento reale. Tale riesame a posteriori, ha la funzione di riaprire gli orizzonti evitando le chiusure nell'abitudine e negli schematismi rigidi, sempre in agguato nelle professioni educative. La filosofia dell'educazione svolge pertanto nell'impostazione di Dewey (1859-1952) una funzione attiva "che consiste nel rendere il professionista capace di condurre il proprio lavoro con uno spirito più liberale, evadendo dalla tradizione, dalla monotonia e dall'unilateralità" (1990, p. 46). La funzione critica nei confronti dei limiti dei fini e dei valori accettati è solo la premessa necessaria per suggerire nuove mete, nuovi metodi, nuovi materiali, in questo contribuendo ad allargare il campo di valutazione ed affrancando in questo modo il pensiero educativo. Il contributo di "libertà, di liberazione" è il portato in positivo di questa concezione storicamente significativa di filosofia dell'educazione. Un'altra concezione di filosofia dell'educazione, che muove da premesse filosofiche differenti, è quella di L.A. Reid (1895-1986), al quale venne assegnata nel 1947 a Londra la prima cattedra di "*philosophy of education*". La filosofia dell'educazione, che l'Autore vede come una disciplina chiave per la preparazione dell'insegnante, dovrebbe occuparsi degli assunti filosofici riguardanti i fini o gli scopi dell'educazione, delle posizioni di fede o di scetticismo dei confronti della religione, delle credenze metafisiche, delle affermazioni attorno alla natura della conoscenza. Così come l'esame del linguaggio e dei concetti usati nel discorso educativo, il ragionamento sulle teorie pedagogiche, e sulle più importanti idee intorno all'uomo, ai suoi valori. Quali conseguenze comporta per l'educazione l'adottare una certa posizione filosofica? Le premesse determinano conseguenze. La filosofia dell'educazione abita questo duplice momento investigativo a monte e a valle delle pratiche educative. Restando in Inghilterra, in particolare a partire dagli anni '60 del Novecento, è da menzionare il magistero di R.S. Peters (1919-2011), e la sua essenziale influenza nello sviluppare un filosofia analitica dell'educazione, in modo particolare l'analisi concettuale dell'educazione e dell'insegnamento,

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

la giustificazione dei fini dell'educazione e del curriculum, lo sviluppo etico e l'educazione morale. Progetto analitico *foundational* non nel senso di fissare un quadro di assiomi infallibili per la teoria educativa ma concettualmente fondativo in quanto impegnato a identificare i concetti chiave costituitivi della stessa filosofia dell'educazione.

Nell'ambito del dibattito italiano contemporaneo, una panoramica dettagliata e autorevole delle posizioni in campo sulla validità e attualità della filosofia dell'educazione ebbe luogo nel 1976 sulle pagine della Rivista *Scuola e Citta* per iniziativa di Bertin (1912-2002). Il quadro risultante dell'inchiesta illustrò la dialettica delle differenti posizioni in gioco, le diverse matrici culturali e politiche di riferimento, che videro *in primis* il confronto tra marxismo (Broccoli, Suchodolski) e spiritualismo (Peretti, Braido), e la ricerca di sintesi (Borghi, Granese). L'analisi del discorso pedagogico e la coordinazione critico-epistemologica delle scienze dell'educazione diversamente intese, furono uno snodo di raccordo, assieme alla funzione antidogmatica, antiideologica e regolativa della filosofia dell'educazione (Bertin), in particolare nella prospettiva di una teoria razionalistica (Bertolini, Frabboni). Taluni identificarono il momento filosofico nella riflessione critica, in quanto intimo alla prassi educativa (Becchi, Fornaca). Altri ancora prescrissero alla filosofia dell'educazione, da angolazioni differenti, l'assunzione di posizioni di rottura con l'universo politico esistente (Gattullo, Metelli). Nel bilancio riepilogativo dell'inchiesta, Bertin lamentò una scarsa attenzione rivolta agli aspetti fenomenologici dell'educazione, quale compito specifico dell'analisi filosofica, la trattazione episodica dei problemi epistemologici e dei temi connessi all'interdisciplinarità, i pochi rilievi dedicati al posto della filosofia dell'educazione nel curriculum del pedagogista e dell'educatore, ad eccezione di Santoni Rugiu che l'ammise per l'insegnante.

→ Teorie dell'educazione

Mino Conte

Bibliografia

Bertin G.M. (a cura di) (1976), "La filosofia dell'educazione, oggi", *Scuola e Città*, 1-2.

Cambi F. (2008), *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari.

Curren R. (2003), *A Companion to the Philosophy of Education*, Wiley, Chichester.

Dewey J. (1949), *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1916).

Dewey J. (1990), *Le fonti d una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1929).

Peters R.S. (1966), *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London.

Reid L.A. (1962), *Philosophy and Education*, Heineman, London.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Finalità (educative)

[ingl. *Purpose (Aim)*; fr. *finalité*; ted. *Zweck*; spagn. *Finalidades*]. Il termine deriva dal lat. *fine(m)* (di etim. incerta), coi der. giunti (tranne *finire*) per via dotta, *finale(m)* (lat. tardo), *finalitate(m)* (lat. tardo). Anche *propositum,i*.

Si rileva un'unica accezione legata alla radice etimologica: l'essere ordinato a raggiungere un determinato fine; fine come intendimento, proposito. Il termine "finalità" è distinto da "scopo" (*scopum*: bersaglio), che indica più spesso un aspetto determinato e contingente, e da "obiettivo" (*obiectivum*), per motivi similari.

Il significato pedagogico della finalità si pone in termini di continuità con l'accezione fondamentale per quanto riguarda la struttura essenziale di senso, salvo specificarne l'oggetto (educazione). L'esito dell'educazione è pensato e ipotizzato teoreticamente, progettato e programmato, non abbandonato al caso o all'improvvisazione, ordinato a raggiungere determinate finalità educative. La disamina è conseguentemente condotta non intendendo la teleologia pedagogica riferita agli "obiettivi dell'educazione", alla questione della loro validità, al problema della loro definizione (Flores D'Arcais). Di seguito tre snodi concettuali strutturali, distinti sebbene correlati: le finalità educative e i mezzi, le finalità educative e i valori, le finalità educative intrinseche ed estrinseche.

Il problema della finalità educativa è un problema "strutturale e ricorrente" della filosofia dell'educazione e della ricerca pedagogica, che costantemente riemerge alimentando dibattiti e controversie come una questione nodale inesauribile da rivivere e da riattraversare (Cambi). Esso accompagna la riflessione pedagogica sin dalle origini, interpellando ogni epoca e ogni pedagogista.

Nel momento in cui l'educare da "evento naturale intrinseco", costitutivo dell'essere umano, diviene un "agire intenzionale" rivolto ad una prassi connaturata, si aprono immediatamente alcuni problemi ineludibili. Le azioni intenzionali orientate al "trasformare", al "dare forma", al "trasmettere", una volta tolte alla casualità e alla sorte, portano con sé – implicandola, presupponendola – una finalità che le ordina, le indirizza e le razionalizza; ipotizzata, prefigurata o postulata che sia la finalità dell'agire educativo, è a partire da questa che si delibera attorno ai mezzi più idonei per raggiungerla. Eppure, l'abbozzo preliminare della struttura logico-semantica della finalità, se mostra lo stretto legame concettuale del binomio fini-mezzi e il richiamo all'intenzionalità, elementi, questi, tutti riconducibili al *proprium* del pedagogico, è tutt'altro che pacifico. Se la finalità postula uno o più compimenti educativi ritenuti preferibili rispetto ad altri, collocati nel futuro per via d'ipotesi ed impiegati *ora* come fattori attivi per organizzare le attività presenti, queste ultime sono considerabili *tout court* come mezzi? Il fine può essere inteso, seguendo il Visalberghi commentatore di Dewey, come la totalità dell'esperienza presente, come la qualità relazionale di un complesso di attività che conferisce ordine assicurando continuità. Tale assunto, non esaurisce però la problematicità della questione: le finalità educative sono storicamente determinate o assolute? Indicano una fissa prescrittività? Come e da chi vengono stabilite? Il rapporto che viene a determinarsi tra le finalità medesime e i mezzi scelti per renderle immanenti e operative, secondo quali criteri può essere identificato? Due impostazioni ge-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

nerali hanno caratterizzato i posizionamenti novecenteschi influenzando, con differente grado, la trattazione pedagogica del tema, riconducibili il primo al razionalismo weberiano, il secondo allo strumentalismo deweyano (Cambi). Weber critica le posizioni moralistiche astratte che sottovalutano l'importanza della scelta dei mezzi, mettendo in guardia la pericolosa circostanza per la quale un fine nobilissimo possa giustificare l'impiego di mezzi immorali. La razionalizzazione moderna si concretizza nell'agire razionale in vista di un fine, tenendo conto dell'adeguatezza dei mezzi. La scelta dei fini, però, a suo dire, non è passibile di alcuna forma di giustificazione o discussione razionale, non è né argomentabile né motivabile, perché il conferimento di senso è fondato su giudizi di valore e non su giudizi di fatto. Essa è legata al "politeismo dei valori", nei confronti dei quali la posizione weberiana è riconducibile a quella del relativismo debole. Dewey ha posto il fine come ultimo dei mezzi intendendolo come un "mezzo procedurale" che organizza il procedere dell'esperienza presente rendendola significante e "di valore". È da intendersi, dunque, come il traguardo di un percorso non separabile dai mezzi stessi. Il fine va sempre nuovamente descritto empiricamente attraverso i mezzi. Esso non è trascendente ma immanente nell'azione e nella sua ideazione progettuale. La pedagogia, alla luce di questi due modelli, ha ripensato il rapporto tra finalità educative e mezzi in termini non più dualistici, e neppure tali da considerare i mezzi in posizione subordinata rispetto al fine in quanto istanza sovraordinata che li regola e li giudica. È chiaro però che, ad un neotomista come Maritain, una concezione siffatta possa apparire insufficiente o non condivisibile. Se l'educazione è un'arte morale o piuttosto una sapienza pratica in cui è incorporata una determinata arte, e non essendoci arte senza finalità, il primo dei due errori dai quali deve guardarsi l'educazione è la "dimenticanza" o il "misconoscimento" dei fini, che conduce al primato dei mezzi sul fine. Se è evidente il progresso indotto dal perfezionamento continuo dei metodi educativi, tale processo, che si incrementa per-se-stesso rischiando di occupare quasi per intero la preoccupazione pedagogica, andrebbe accompagnato da un parallelo e parimenti continuo "rafforzamento della sapienza pratica" e della tensione verso il fine. Che, entro questo orizzonte culturale, avrà una caratterizzazione filosofico-religiosa alla luce dell'antropologia della persona, non potendo l'educazione esimersi dalla domanda "che cosa è l'uomo?". In questo caso la questione della finalità educativa trova soluzione sul piano metastorico. Come si può evincere da queste varianti concettuali, il problema delle finalità educative, per quanto riguarda le soluzioni possibili, non è originario ma derivato. Esso infatti dipende: dalla filosofia educativa presupposta, e dalla risposta data al modo d'intendere il rapporto tra mezzi e fini in educazione. Il fatto di aderire ad una pedagogia pragmatistico-strumentalistica, fenomenologico-esistenziale, problematicista, neo-marxista oppure neo-tomista, comporta l'assunzione di prospettive differenziate sul modo d'intendere il rapporto-mezzi fini e il contenuto specifico delle finalità educative. Altro è ancora il caso di una pedagogia volutamente slegata da presupposizioni filosofiche e senza scarti al servizio di scopi amministrativi riferiti all'orizzonte ristretto del presente istituzionale e del suo procedere. In questo caso, la destinazione finale delle "buone pratiche"

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

non scaturisce da una riflessione interna al campo pedagogico, o più in generale scientifico-culturale, ma è risolta dall'esterno secondo raccomandazioni espresse da indirizzi economico-politici. La funzionalità nei confronti della società amministrata può condurre la pedagogia a porsi come un mero "sapere ammnistrativo", *ancilla administrationis*, spegnendo la sua vocazione ai nonluoghi e ai non-ancora, capace di uno sguardo non schiacciato sulle richieste dell'urgenza empirica, che nell'adempiere non dimentica l'ulteriorità. Il tema delle finalità educative, infatti, pone nel futuro la propria traiettoria di senso e di azione e non nell'inseguimento sempre difettivo del presente dato.

La finalità educativa presuppone una concezione generale di educazione in modo particolare per quanto concerne i valori. Il concetto di valore va dapprima affrancato da parentele improprie che lo indentificano con un genere particolare di preferenza, oppure come un criterio che presiede alla valutazione di cose e persone, oppure ancora come una prescrizione (norma) relativa a comportamenti (Colicchi). I valori non sono assimilabili ai fini, ma con questi intrattengono un rapporto specifico e sostanziale. Pur essendo altro dai fini, li generano. Sono convinzioni o credenze relative alla bontà (desiderabilità, auspicabilità) di qualcosa. Il valore, scrive Laporta ne *L'Assoluto pedagogico*, "in quanto si traduce in finalità educativa, conferisce al processo dell'educare una dimensione normativa" (p. 187). Se questo passaggio mette in luce la problematica identificazione dei valori con le norme, unanimemente condivisa nella letteratura pedagogica (Colicchi), tuttavia mostra con chiarezza che la finalità educativa è postulata a partire da valori, perché ritenuta "di valore". Valori, finalità educative, mezzi, azioni costituiscono allora una costellazione concettuale unitaria che attribuisce al nostro termine una posizione derivata. Le teorie pedagogiche, indipendentemente dal loro contenuto specifico, presentano la seguente struttura logica generale: "1. data la verità – o la validità – del valore V (o del bene B); 2 l'educazione deve realizzare V (o B); 3. Per realizzare V (o B) si devono raggiungere i fini f1, f2, f3…; 4 per realizzare f1, f2, f3… si devono utilizzare i mezzi m1, m2, m3…" (Colicchi, p. 259). I valori tradotti in fini richiamano connotazioni di natura religiosa, politica, sociale, a seconda delle diverse teorizzazioni pedagogiche nei diversi momenti storici, con peso specifico ed enfasi differenziate, oppure anche non attribuendo rilevanza ad uno dei termini (ad es. il valore-fine religioso per la pedagogia laica), che generano finalità educative conseguenti.

In tempi recenti la questione cruciale relativa a chi postuli o stabilisca le finalità educative, ha subito una torsione a netto favore di istanze estrinseche alla realtà pedagogica, là dove la formulazione di tale finalità è o sarebbe compito precipuo della pedagogia (Bertolini). Superando di fatto la dialettica e l'equilibrio tra fattori intrinseci ed estrinseci agenti nella individuazione dei fini dotati di valore per l'educazione. Un punto d'avvio di tale sbilanciamento è rintracciabile nel Libro Bianco curato da Edith Cresson (UE, 1995) intitolato *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*.

Qui si decreta a chiare lettere "la fine dei grandi dibattitti dottrinali sulle finalità dell'istruzione". Perfino la pedagogia, si afferma, è stata oggetto di dibattiti spesso appassionati sui compiti dei sistemi preposti alla formazione, alla scelta dei contenuti e delle forme di organizzazione: "la maggior parte di

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

tali dibattiti appare oggi superata", si scrive. La finalità "ultima", dettata dalla "necessità" dell'evoluzione economica e tecnologica, è fare dell'educazione scolastica "l'elemento privilegiato dell'adattamento e dell'evoluzione". Anche se l'oggetto in gioco è alla lettera l'istruzione e non l'educazione, pur tuttavia, e tenendo conto dell'assenza di rigore nel nominare il campo semantico della pedagogia, giustificabile non essendo il testo un trattato scientifico ma un documento politico di indirizzo, il tracciato discorsivo complessivo è riconducibile all'educativo. Ciò che ha valore per l'educazione traducendosi in finalità, essendo stabilito a priori, in modo estrinseco e a-dialettico, non ha più il suo radicamento nella storia interna della pedagogia: ricca di posizioni, controversie, pluralità di vedute in conflitto, tutte però legate alla consistenza specifica dell'educare conosciuto e studiato in profondità e nelle sue multiformi relazioni con la realtà extra-pedagogica. I *policy makers* si attendono la produzione di "risultati dell'apprendimento" all'insegna dell'egemonia assunta dalla "*learnification*" nel discorso educativo neoliberale, cha ha messo ai margini questioni educative fondamentali e decisive, quali proprio quella relativa alle finalità dell'educazione (Biesta). Già Peters aveva raccomandato agli educatori e ai decisori politici la non evitabilità di un prolungato e vigoroso dialogo critico circa i contenuti e le finalità educative, rimanendo queste ultime "*largely indeterminate*". Se esiste un ampio consenso attorno al significato dell'essere curati in senso medico, non esiste un consenso similare riguardo a ciò che concerne l'"essere educati". Ciò verso cui l'educazione muove, allora, non sono più finalità ma risultati di procedure. Risultati ottenuti per aver compiuto determinate operazioni sospendendo o rimuovendo il giudizio su quanto potrebbe essere diversamente, su ciò che la realtà educativa può altrimenti essere, finendo col privilegiare la necessità e la mono-dimensionalità a scapito della possibilità e del molteplice. L'agire finalizzato diviene per questa via un fare funzionale. L'educazione rischia di essere privata proprio di quel *telos* che ne orienta l'azione conferendole un senso. Ciò comporta la riduzione della finalità, come orizzonte intelligibile e causa finale, a obiettivo misurabile.

→ Pedagogia
→ Valori

Mino Conte

Bibliografia

Bertolini P. (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna.

Biesta G.J.J (2009), "Good education in an era of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.

Cambi F. (2008), *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari.

Colicchi E. (2021), *I valori in educazione e in pedagogia*, Carocci, Roma.

Dewey J. (1967), *Fini e valori. Il continuuum dei fini-mezzi*, in *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 52-62 e pp. 63-77.

Flores D'Arcais G. (a cura di) (1992), *Nuovo dizionario di pedagogia*, San Paolo, Torino.

Laporta R. (1996), *L'assoluto pedagogico*. La Nuova Italia, Firenze.

Maritain J. (1963), *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia.

Peters R.S. (1973), *The Aims of Education – A Conceptual Inquiry*, in Peters R.S. (ed.), *The philosophy of education*, Oxford University Press, Oxford, pp. 11-57.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Formazione

[ingl. *Formation*; fr. *Formation*; ted. *Bildung*; spagn. *Formación*]. Il termine deriva dal lat. *formatiōne (m)*; derivato a sua volta da *formāre (v.tr.)* e significa "dare una forma, modellare, foggiare; *fig.* educare, addestrare".

Sebbene le quattro accezioni ordinarie fondamentali del termine siano tutte, in qualche modo, di competenza pedagogica, tre di queste possono essere raggruppate nel primo significato concettuale, e sono: il formare, il formarsi e il loro risultato; il processo evolutivo a livello psicofisico, morale, intellettuale dovuto all'educazione, all'esperienza, all'ambiente; l'insieme dei principi, dei valori o delle conoscenze acquisiti mediante tale processo. Diverso il significato concettuale della f. come preparazione professionale o a specifiche funzioni.

Nella terminologia scientifico-pedagogica, il lemma risulta per lo più aderente alle accezioni ordinarie fondamentali, le quali, tuttavia, restano troppo generiche. I significati attribuiti al termine nel lessico pedagogico sono, infatti, più articolati dal punto di vista storico-concettuale, con variazioni anche significative a seconda dell'approccio teorico adottato. In via generale, per f. s'intende il formarsi del soggetto o la formazione professionale.

Il formarsi del soggetto in quanto processo dinamico va inteso, da un lato, come acquisizione culturale e sociale dell'ambiente di riferimento e dell'azione intenzionale di educatori e insegnanti (dare forma, plasmare); dall'altro lato, va inteso come elaborazione consapevole della propria soggettività (prendere forma, formarsi). Indica il costituirsi del soggetto in una forma, quale che sia, in opposizione al caos, al caso o al nulla. La derivazione dal termine "forma"' evoca la dimensione costitutiva dell'essere umano (essere in cerca di sé) e non l'apparenza superficiale (es: quando il termine "forma" viene opposto a "sostanza"). Tale accezione è, dunque, usata prevalentemente nei contesti di ricerca scientifica pedagogica e di confronto culturale umanistico, per intendere il processo formativo del soggetto nella sua interezza esistenziale e nella sua complessa unicità. Il termine è poi presente in maniera non residuale anche nel dibattito sulla scuola, dove riguarda, in particolare, i processi di soggettivazione. Per es.: f. della personalità, f. del carattere, f. della coscienza critica.

La f. professionale, invece, consiste in un percorso strutturato e formalizzato di apprendimento, mirato all'acquisizione di competenze e di abiti mentali utili all'esercizio di una professione o di un'attività lavorativa. Tale accezione è, dunque, usata prevalentemente per indicare l'utilità dell'apprendimento in stretto rapporto alle sue funzioni e ai suoi esiti, indipendentemente dal livello d'istruzione o di preparazione previsto dal percorso specifico. Per es.: la f. dei quadri aziendali, la f. tecnico-professionale, la f. dei formatori. Tale accezione è utilizzata soprattutto nel campo dell'educazione degli adulti, della qualificazione professionale e nel dibattito sulla scuola, con accento specifico al rapporto formazione-lavoro.

Originariamente, il significato concettuale prevalente riguarda la f. della soggettività. Nella sua derivazione culturale, filosofica e pedagogica dalla tradizione tedesca della *Bildung*, a sua volta connessa alla *paideia* classica, la f. ricalca i due significati di *Kultur* e di

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Zivilisation, indicando sia l'educazione dell'uomo nella sua interezza sia il processo di assimilazione/produzione dei valori e degli abiti mentali propri dell'ambiente culturale di riferimento. Al processo di "formazione dell'uomo" (*Kultur*), singolare (il soggetto) e universale (l'umano), concorrono tutte le figure, le conoscenze e le esperienze che favoriscono l'acquisizione di una "forma" soggettiva, destinata alla vita sociale adulta. Specularmente, tutto ciò che riguarda l'esercizio dell'autonomia e delle libertà individuali corrisponde all'azione intenzionale del darsi forma.

Nel significato storico-universale legato all'idea di *Zivilisation*, la f. è oggettivata in prodotto culturale e ancorata alla definizione dei tratti comuni di una civiltà, delle sue istanze morali prevalenti, del risultato delle sue pratiche educative. In particolare, si tratta di processi d'inculturazione attraverso tradizioni, abitudini sociali, stili e modelli culturali, veicolati implicitamente dagli → Ambienti educativi di riferimento.

Fin dal Settecento, il concetto di *Bildung* è stato caratterizzato da variazioni che ne hanno evidenziato, di volta in volta, eredità e prospettive. Tratto comune, invece, delle diverse declinazioni concettuali, è l'ideale di armonia in quanto orizzonte della f. stessa.

Dall'innesto, anche conflittuale, tra razionalismo illuministico e istanza estetico-sentimentale romantica, la formazione dell'uomo è, di volta in volta, coltivazione della storicità, anche attraverso il linguaggio e l'espressività letteraria (J.G. Herder); costruzione di una *Weltanschauung* in cui le scienze contribuiscono a dare forma alla libertà dell'uomo e alla storia nel loro intrecciarsi e influenzarsi reciproco (W. von Humboldt); coltivazione dell'esperienza estetica in quanto contemplazione del tutto, che s'invera nell'armonia del singolo e nella sua tensione verso la perfezione e il sublime (F. Schiller). In questo quadro, la morale può essere costituita soltanto dall'armonico coniugarsi di sensibilità e razionalità. L'armonia come principio e ideale dell'educazione trova in Johann W. Goethe la sua affermazione più piena, ricongiungendo l'ideale umano e divino a una socialità cosmopolita. Con Goethe, conoscenza ed esperienza, natura e cultura, arte e lavoro, interiorità e socialità, estetica ed etica si integrano a vicenda, trovando il loro equilibrio proprio nella formazione armonica dell'individuo e dell'umanità. Accolto nella sua funzione d'iniziazione esistenziale e nella sua portata simbolica di avventura dello spirito, il viaggio diventa metafora pedagogica della crescita soggettiva, in cui →l'Educazione (*Erziehung*) combina destino e volontà, contribuendo alla formazione dell'uomo adulto, autonomo ed equilibrato, pronto a dare avvio a un nuovo ciclo vitale. Analogamente, il romanzo di formazione (*Bildungsroman*) ha il compito di rappresentare tale percorso di maturazione rendendo visibile e sensibile la complementarità delle forze contrapposte che costituiscono l'umano. Tale letteratura assume, dunque, una valenza di esemplarità pedagogica sia in quanto espressione di un ideale formativo, varianti comprese, sia in quanto modello (da imitare o a cui ispirarsi) per i suoi giovani lettori.

Con il tramonto dell'accezione classica di *Bildung*, a fine Ottocento, e con l'affermarsi, soprattutto a partire dalla seconda metà del Novecento, di un profondo ripensamento dei fondamenti culturali ed epistemologici della pedagogia, la f. assume sostanzialmente due

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

significati fondamentali, con connotati molto diversi. Uno, più legato alle istanze della proceduralità tecnica e dell'apprendimento funzionale al lavoro. L'altro, più legato alla f. del soggetto nella sua complessità costitutiva e allo statuto stesso del → Soggetto. Su questo secondo piano, hanno ripreso corpo, nel dibattito pedagogico, le modalità di costituzione della personalità e della libertà individuali, con l'abbandono di alcune caratterizzazioni tipiche dell'idea di *Bildung* (l'ideale di perfezione; il modello di processo armonico; l'idea di adultità come stabilizzazione in un ruolo sociale da riprodurre) e la contestuale emersione di caratteristiche proprie della contemporaneità. Primo fra tutte, l'intreccio stretto tra f. ed esistenza, con le relative implicazioni in termini di scelta, responsabilità, relazionalità, conoscenza, temporalità-progettualità. Da questo punto di vista è stata fondamentale la costituzione di teorie pedagogiche ispirate a paradigmi quali quello fenomenologico, esistenziale, personalista, ermeneutico, problematicista. L'analisi si è poi ulteriormente ampliata con la messa in questione del soggetto stesso, nella gamma di posizioni poststrutturaliste (ispirate a M. Foucault, J. Derrida, G. Deleuze, J.F. Lyotard, J. Lacan).

Con f. del soggetto s'intende, attualmente, il processo/progetto di costituzione dell'io, in quanto trama complessa e problematica di relazioni con il mondo, con la cultura, con altri soggetti, con l'autorappresentazione soggettiva. Sia essa intesa come coltivazione dell'Io e *cura sui*, sia essa intesa come processo di emersione delle soggettività dai processi di condizionamento, la f. riguarda la rielaborazione dell'intero campo di esperienze, formali e informali, che costruiscono la singolarità soggettiva lungo tutto l'arco dell'esistenza. In questo senso, la f. intrattiene rapporti stretti di interdipendenza con → Educazione e → Istruzione. Il riferimento alla consapevolezza e alla conoscenza quali suoi snodi decisivi, necessari alla rielaborazione critico-riflessiva, non è relativa soltanto alla dimensione interiore (o "spirituale") del singolo, ma anche alla materialità dei processi che incidono sulla costituzione della personalità individuale, da quelli economico-sociali a quelli ambientali-di sistema. Tale accezione si fonda sull'ambivalenza del formarsi e dell'essere formati, inquadrando la f. stessa nel dinamismo tra assoggettamento e soggettivazione. In questo senso, la f. è oggi permeata dal confronto con concetti quali conformazione, performatività, deformazione, trasformazione. Per questo, essa assume quali finalità esplicite l'emancipazione sociale e l'autonomia soggettiva, con esiti potenzialmente sempre diversi e non predeterminabili, anche utopico-critici.

In questo quadro, la f. professionale è riferibile a un ambito circoscritto della f. della soggettività nel suo complesso, vale a dire che consiste nel processo di apprendimento di contenuti specifici utili all'esercizio di un'attività lavorativa e nella spendibilità del suo risultato. In un recente passato ha riguardato soprattutto la scuola secondaria, nei suoi indirizzi professionalizzanti, e l'aggiornamento aziendale in età adulta. Tra gli anni '50 e '60 del Novecento si è imposto un modello di f. strettamente legato al prevalere di prospettive scientifiche di stampo empirista e pragmatista intrecciate con istanze di produttivismo economico-industriale. In questo periodo la f. professionale ruota attor-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

no all'idea di tecnica sia come chiave metodologico-operativa (applicazione, innovazione, strumentazione) sia come struttura semantico-descrittiva (tecnica educativa, didattica, di progettazione). Posto come decisivo il legame tra scuola e lavoro, la f. ha assorbito il significato di addestramento tecnico-operativo (*training*), articolandone l'attuazione in specifici percorsi d'istruzione (istituti professionali o corsi di f. professionale) e vincolandone gli scopi ai risultati. Analogamente, le incalzanti esigenze di efficientamento, organizzazione e innovazione del lavoro (industria e terziario) hanno incentivato la pratica della f. professionale anche in servizio. Nel tempo, e in riferimento alla f. iniziale, si sono sviluppati specifici percorsi per professioni educative, la cui gestione è solitamente demandata alle Università (es.: f. degli insegnanti; f. degli educatori professionali, e simili). Ma non va dimenticato che la f. professionale in servizio e/o degli adulti è molto spesso appannaggio di strutture private.

Complessivamente, quindi, tale accezione della f. risulta piuttosto separata, concettualmente e operativamente, dalla f. della soggettività. Tuttavia, il concetto di f. professionale in senso stretto appare oggi costituito dall'innesto del termine f. nel più ampio quadro del Lifelong/Lifewide Learning. In tale contesto, l'apprendimento per tutta la vita assorbe l'idea stessa di f., riconducendo l'acquisizione di competenze e di capacità individuali spendibili sul piano della performatività lavorativa alla soggettività nel suo complesso. A questa accezione si deve la diffusione capillare del termine f. nel linguaggio corrente, cui tuttavia non sempre corrisponde una sufficiente chiarezza semantica. L'avvio del LLL nel dibattito europeo, negli anni '70, diventa pervasivo a partire dagli anni '90 nel quadro della Learning society. La f., intesa come apprendimento permanente, indica in generale il processo di acquisizione delle competenze necessarie alla vita produttiva. Mutate profondamente le condizioni economico-sociali, dei sistemi organizzativi e del lavoro (J. Rifkin, U. Beck, L. Gallino), nel XXI secolo è l'individuo stesso a farsi promotore e tutore delle proprie capacità di apprendimento e di adattamento (competenze) e, quindi, della propria abilità di ricollocazione lavorativa.

La f. intesa come addestramento a imparare ad apprendere (per tutti e per tutta la vita), di matrice prevalentemente psicopedagogica e d'impronta costruttivista, privilegia un'idea di educazione basata sull'autonomia individuale in una prospettiva di ottimizzazione del Sé e di progresso sociale. Inclusività, accesso al sapere, valorizzazione dell'individuo a tutte le età sono principi che hanno unito l'utilitarismo produttivistico all'esercizio della cittadinanza.

In quest'ottica, la dimensione esistenziale finisce per coincidere con la funzione sociale-produttiva del soggetto, in virtù della quale vengono costituiti abiti mentali, attitudini, percezioni del mondo. L'autoformazione/autodeterminazione è qui intesa come libera iniziativa di apprendimento continuo (*Self-directed learning*), per la quale apprendimento e formazione risultano sinonimi e sono circoscritti alle abilità individuali di adattamento e di ottimizzazione dei processi in atto.

→ Cura

Elena Madrussan

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Bibliografia

Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012), *Longlife/Longwide Learning*, Pearson Italia, Milano-Torino.

Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari.

Carré Ph., Moisan A., Poisson A. (2015), *L'autoformation*, PUF, Paris.

Gennari M. (2001), *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano.

Fadda R. (2016), *Promessi a una forma*, FrancoAngeli, Milano.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

G

Gioco

[ingl. *Play*, *Game*; fr. *Jeu*; ted. *Spiel*; spag. *Juego*]. Dal lat. *Jōcus*"gioco"; lat. volg. *iocāre*, per il class. *Iocāri*.

Nel linguaggio comune si possono individuare almeno due accezioni fondamentali (De Mauro): 1. attività svolta da una o più persone per divertimento, svago, passatempo: il gioco delle carte, degli scacchi; gioco di gruppo, individuale | 2. tipo di attività agonistica: gioco del tennis, del calcio.

Nel linguaggio pedagogico si riscontrano almeno quattro significati concettuali del concetto di gioco in relazione all'educazione. Al di là dei suoi significati ordinari come attività di mero divertimento o come attività agonistico-sportiva, il concetto di gioco è difficile da chiarire in relazione alle sue varie dimensioni filosofiche, psicologiche, sociologiche e pedagogiche. Kant, nell'ambito della sua analisi del giudizio estetico, ne aveva dato la definizione nei termini della attività del soggetto che ha in sé stessa il proprio scopo in modo autosufficiente, non limitata da regole precise, in opposizione al lavoro che invece ha il proprio scopo al di fuori di sé stesso. Roger Caillois (*I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, 1981) ha cercato di tracciare una classificazione dell'esperienza ludica, articolandola in quattro modalità: la Competizione, la Sorte, la Maschera, la Vertigine. Queste coordinate fondamentali, nel loro unirsi e mescolarsi durante la pratica ludica, danno vita alle diverse forme di gioco. Una messa a punto concettuale più semplice e chiara è quella formulata da Umberto Eco nella Prefazione a *Homo ludens*, di Johan Huizinga, distinguendo tra game – gioco in senso oggettivo, disciplinato da regole – e play, il gioco in senso soggettivo, fluido e privo di regole precostituite. Tale distinzione si può vedere anche come un raffinamento dei significati ordinari della parola: attività di mero divertimento e sviluppo della creatività come play; attività agonistica come game. Distingueremo perciò due significati concettuali fondamentali del termine gioco: il gioco in senso soggettivo (play); il gioco in senso oggettivo (game). Prima di indagare queste due accezioni occorre, però, prospettare la questione della legittimazione del gioco, sia sul piano culturale che su quello specificamente pedagogico, contro i pregiudizi che lo relegano nella sfera del futile e dell'insignificante. Le due questioni (il concetto di gioco e le sue legittimazioni) sono inevitabilmente sovrapposte, per cui la loro presentazione separata è puramente di principio.

Passiamo all'analisi storico-critica di ciascun significato concettuale. Le legittimazioni del gioco: una prima forte legittimazione del gioco, culturale e pedagogica al tempo stesso, è dovuta a Friederich Schiller che nelle sue *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, 1795, definisce il gioco come il momento di equilibrio tra l'impulso formale e

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

l'impulso sensibile, e quindi il momento in cui si realizza più compiutamente l'essenza dell'uomo. Per Schiller il gioco è tale proprio perché è privo di uno scopo: L'uomo è pienamente tale solo quando gioca. Questa concezione ha influenzato la posizione di Friedrich Fröbel, che ha fornito una potente legittimazione pedagogica dell'esperienza ludica. Questo autore, infatti, ha equiparato il gioco alla vita stessa del fanciullo, perché compendia i suoi aspetti fondamentali: fantasia e azione. Il fanciullo è impregnato di essenza fantastica in quanto attribuisce un'anima, una vita a tutto ciò che lo circonda, come accadeva nelle culture primitive fondate su religioni animistiche. Egli presta i suoi modi di sentire alle cose che fantasticamente si animano. Perciò il bambino, soprattutto nei suoi primi anni, ascolta incantato favole, fiabe e racconti, come se fossero vere, senza cogliere la loro finzione creativa. Per tale motivo, Froebel nei suoi Kindergarten, "giardini d'infanzia", inseriva del materiale ludico tale da alimentare la libera creatività (i cosiddetti "doni": la sfera, il cubo, il cilindro, ecc.). Infatti, il fanciullo è anche azione, curiosità, esplorazione, manifestazione dell'attività creatrice dello spirito. Il suo agire alimenta sia il fisico e sia l'anima. La vita della fanciullezza si esprime nel gioco che è la vita stessa del fanciullo ovvero il suo lavoro. Da una parte il gioco assume un valore psicologico, perché in esso il bambino esprime la sua spontaneità, dall'altra è principio educatore, perché dal gioco egli trae stimoli efficaci per la sua maturazione. Per Fröbel non si può diventare veramente uomini se non si è stati veramente bambini (*L'educazione dell'uomo*, 1826, 1960). Infine, la più elevata legittimazione culturale del gioco è venuta da Johan Huizinga, storico olandese, che ha approfondito questo concetto nella sua opera fondamentale *Homo ludens*: uno studio sull'elemento ludico nella cultura. In quest'opera egli compie un'originale analisi dell'influenza che il gioco ha avuto sullo sviluppo della civiltà. Per lo storico olandese, il gioco può essere considerato una attività libera, capace di assorbire pienamente le funzioni della società: la funzione culturale, la funzione sociale e anche quella religiosa (riti e feste tradizionali). La cultura ha il carattere di un gioco. La vita sociale si riveste di forme soprabiologiche che le conferiscono maggior valore. La stessa civiltà umana si sviluppa e sorge da un'esperienza ludica "Il gioco è più antico della cultura stessa ed è qualcosa di più che un fenomeno puramente fisiologico: il gioco è una funzione che contiene senso; anzi, è lo strumento privilegiato nella costruzione di senso" (Huizinga, cap. I). Perciò, egli asserisce: "Mi pare che l'Homo Ludens indichi una funzione almeno così essenziale come quella del fare e che meriti un posto accanto all'Homo Faber" (Huizinga, Prefazione). Il gioco come esperienza soggettiva. Le interpretazioni soggettive tendono a enfatizzare il gioco come espressione del bambino, privilegiandone soprattutto gli aspetti affettivi. In questa direzione, vanno soprattutto le interpretazioni psicoanalitiche del gioco come espressione simbolica dell'immaginario del bambino, come ad esempio la classica interpretazione di Sigmund Freud e della psicanalisi che considera il gioco una trasposizione simbolica dell'esperienza emotiva dei bambini e un momento fondamentale per dominare le angosce. In questo senso è significativa l'applicazione della interpretazione psicoanaliti-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

ca del gioco alla pedagogia nell'opera complessiva di Hans Zulliger. Ma, per approfondire in modo pedagogicamente significativo il lato soggettivo dell'esperienza ludica, è interessante l'opera di Jean Piaget soprattutto per quanto concerne il concetto di gioco simbolico, la forma tipica dell'attività del bambino nella seconda infanzia. L'epistemologo e psicologo dell'infanzia svizzero ha riscontrato un parallelismo fra le modalità che il gioco assume nelle diverse fasi dell'età evolutiva e le caratteristiche dei processi psico-motori e mentali manifestate dal bambino nelle diverse fasi della sua crescita. L'interpretazione che Piaget dà del gioco si lega inscindibilmente allo sviluppo cognitivo che, mediante la conoscenza di persone, oggetti, azioni e risultati, portano a maturare nell'apprendimento del bambino un legame profondo con l'ambiente reale, adattando i propri comportamenti al paradigma culturale del gruppo sociale di appartenenza (esperienza diretta e indiretta). Egli mette in rilievo come il gioco nella fase senso-motoria sia parte integrante dello sviluppo dell'intelligenza. In tale fase (dai 2 mesi ai 2 anni), il gioco di esercizio è la modalità esplicata dall'attività del bambino nell'esperienza ludica. Si tratta di una forma primitiva di gioco che non comprende nessun simbolismo e nessuna specifica tecnica, ma consiste nella ripetizione di attività e azioni e nel progressivo affinamento degli schemi senso-motori ad esse collegate. Verso il secondo anno di età, compare il gioco simbolico (dai 2 ai 6 anni), in cui si verifica da parte del bambino un allontanamento delle azioni abitudinarie e dagli oggetti usuali. A questo punto, il bambino incomincia ad evocare delle situazioni particolari, in assenza dei referenti di tali situazioni, che sono sostituite da elementi di finzione. Nel gioco simbolico è la realtà che si adatta al bambino (assimilazione), al contrario della semplice imitazione di un modello, in cui gli schemi del bambino si adattano alla realtà esterna (accomodamento). In effetti, l'assimilazione e l'accomodamento si alternano come i momenti fondamentali, le invarianti funzionali che accompagnano il percorso cognitivo del bambino e della persona alla ricerca di un continuo equilibrio fluttuante (omeostasi). Nel gioco simbolico, in effetti secondo l'interpretazione di Piaget, si supera l'egocentrismo radicale del periodo sensomotorio in una sorta di egocentrismo intellettuale, in cui il punto di vista degli altri non è ancora differenziato dal proprio (Piaget, Inhelder, *La psicologia del bambino*, 2001) Il gioco come esperienza oggettiva. Se le interpretazioni soggettive enfatizzano il gioco come espressione simbolica e affettiva, quelle oggettive invece sottolineano il valore del gioco dal punto di vista dell'adattamento sociale, e quindi della socializzazione del bambino ai sistemi sociali governati da regole. Rientra in questo ambito, la concezione di John Dewey, per il quale il gioco rappresenta un possibile percorso di formazione per essere educati al lavoro. Il gioco come costruzione dell'azione umana libera da specifiche finalità e il lavoro inteso come "fase del costruire" in relazione a obiettivi specifici corrispondono, rispettivamente, alla prima e alla seconda fase evolutiva del fanciullo. Il gioco rappresenta, perciò, un mezzo di educazione sociale che muove dagli interessi del bambino, facendo leva sul suo ruolo attivo nella "transazione" tra organismo e ambiente, e quindi nell'adattamento alla realtà sociale. Il tema del gioco, che Dewey

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

analizza nella seconda edizione di *The School and Society* del 1915 nel capitolo dedicato ai princìpi educativi di Froebel, si coglie con chiarezza l'importanza del gioco per estendere "le più vaste occupazioni sociali" per determinare lo sviluppo delle potenzialità inespresse di ogni alunno per progettare la sua continuità educativa con i gradi successivi della scuola primaria. La dimensione sociale del gioco, sicuramente, rappresenta una esperienza soggettiva, così come è definita da Dewey, che si sviluppa nella dimensione oggettiva dell'ambiente sociale e delle regole. In questa prospettiva si può evidenziare il tema delle regole nei giochi, che Piaget ha attribuito alla terza infanzia del bambino, (dai sette-otto anni), a partire dallo stadio delle operazioni concrete, quando il bambino diventa capace di adattare autonomamente la propria attività in base a regole poste oggettivamente. Problema che si sviluppa nello stadio operatorio formale in cui la persona in formazione applica le sue competenze anche a dimensioni astratte, al di là e al di fuori della sua esperienza specifica. A partire dai dodici anni la persona in formazione fa riferimento a oggetti non presenti nella sua esperienza e li analizza attraverso ipotesi logico-deduttive che determinano anche nell'attività ludica il complesso rapporto con le regole del bambino. Il gioco simbolico, quindi, diventa un momento fondamentale per la crescita cognitiva del bambino nel suo percorso formativo verso la dimensione adulta.

→ Educazione
→ Interesse
→ Lavoro

Teodora Pezzano

Bibliografia

Caillois R. (2000), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano (ed. or. 1958).

Dewey J. (1976), *The School and Society* (1899, II ed. 1915), in *The Middle Works 1899-1924*, vol. 1: 1899-1901, SIUP, Carbondale and Edwardsville.

Fröbel F. (1960), *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1826).

Huizinga J. (2002), *Homo ludens*, Einaudi, Torino (ed. or. 1938, ed. it. 1946).

Piaget J., Inhelder B. (2001), *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino (ed. or. 1966).

Schiller F. (2021), *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, Bompiani, Milano (ed. or. 1795).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Inclusione

[ingl. *Inclusion*; fr. *Inclusion*; ted. *Aufnahme*; spagn. *Inclusión*]. Dal lat. *inclu-sionis*; deriv. di *includĕre* "rinchiudere" (Treccani-Garzanti).

Si possono individuare le seguenti accezioni ordinarie fondamentali: 1. accezione comune: l'includere e il suo risultato: inclusione di una clausola in un contratto, di un candidato nella lista elettorale; 2. accezione tecnico-scientifica in matematica: mat. relazione tra due insiemi per cui uno dei due contiene l'altro come proprio sottoinsieme (Nuovo De Mauro).

I significati concettuali fondamentali si possono individuare in (a. processo attraverso cui si include qualcuno o qualcosa in un contesto che lo contiene; b. processo attraverso il quale si determinano cambiamenti tali da consentire a persone e gruppi sociali di essere parte attiva ed integrante di un contesto; c. processo attraverso il quale persone, gruppi sociali e contesti evolvono insieme [Scarti e/o corrispondenze rispetto alle accezioni ordinarie] "Inclusione non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche, e soprattutto, a coloro che sono reciprocamente estranei o che estranei vogliono rimanere" (Habermas, 2013).

Il tema dell'"inclusione" (nella declinazione di "inclusione sociale" ha iniziato a connotare in modo sempre più esplicito la riflessione economica e sociopolitica a partire dalla fine degli anni '90.

Dagli inizi del Duemila l'inclusione (nelle sue diverse declinazioni) l'inclusione è stata indicata come una "priorità" strategica, ed ha indirizzato in modo esplicito le politiche europee con l'obiettivo di ridurre le disuguaglianze economiche e sociali, aumentare le azioni di sostegno alle categorie a rischio di esclusione sociale attraverso la messa a punto di politiche ed azioni mirate e specifiche orientate ad investire in modo prioritario nelle infrastrutture sociali (istruzione, salute, assistenza all'infanzia, edilizia popolare).

In questo scenario il tema dell'"inclusione" viene ad indirizzare anche le politiche educative su diversi piani e a diversi livelli andando a mettere in discussione assetti e paradigmi consolidati sul piano dei costrutti, dei linguaggi, delle pratiche.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

All'interno di questa cornice il costrutto di "inclusione" si è affermato nel dibattito pedagogico contemporaneo definendosi in contrapposizione e in sostituzione al costrutto di "integrazione" che aveva connotato la riflessione pedagogica a partire dagli anni '70 sia per quanto riguarda gli alunni in condizione di disabilità, riconosciuti come portatori di "bisogni educativi speciali", sia per quanto riguarda alunni provenienti da un paese straniero.

All'interno dei contesti scolastici l'integrazione è stata intesa come un processo di accompagnamento dell'ingresso di una persona all'interno di un contesto che non si modifica nella sua interezza e nella sua struttura, ma mette in atto soluzioni e strategie affinché la persona vi si possa accomodare trovando il proprio spazio (spesso ritagliato all'interno di alcuni spazi del contesto stesso) ed il proprio riconoscimento. La logica dell'integrazione è, quindi, una logica sostanzialmente statica nella misura ha come unico obiettivo quello di individuare mezzi, strumenti, metodologie atte a permettere l'estensione delle opportunità educative, tal quali già sono presenti, a soggetti che non ne potrebbero beneficiare se non attraverso misure di adattamento e risorse aggiuntive (ad esempio progetti individualizzati, insegnanti specializzati, mediatori culturali, dispositivi di traduzione…). Alle risorse del contesto se ne aggiungono semplicemente altre, ma il contesto non si adatta, non si ripensa, non si trasforma in profondità in virtù della presenza dell'altro, che rappresenta sicuramente una sfida, ma anche una risorsa ed uno stimolo per il cambiamento e per la riflessione. In questa prospettiva la logica dell'integrazione è anche a-problematica (nella misura in cui non si pone il problema di rivisitare e trasformare servizi e pratiche, ma solo di estenderle e renderle fruibili attraverso opportuni strumenti e metodi) ed è assimilatrice (nella misura in cui è funzionale ad assimilare ad un contesto e ad un sistema un individuo che viene, quindi, ad essere integrato sulla base di dispositivi e norme attraverso i quali il sistema si auto-protegge e si sostiene in modo omeostatico, cercando di rimanere il più possibile identico a se stesso).

Per questo motivo la logica dell'integrazione promuove l'eguaglianza intesa come adeguamento ad uno stesso standard, ma non valorizza le differenze; essa, di fatto, richiede il progressivo adattamento dell'alunno in condizione di disabilità a un'organizzazione scolastica che è strutturata fondamentalmente in funzione degli alunni definiti "normali" o "normodotati" e in cui la progettazione individualizzata per gli alunni definiti "speciali" o "portatori di bisogni speciali" viene identificata come la sola strategia per sostenerne la partecipazione alla vita della classe e della scuola. Si tratta, da un lato, di trovare strategie per portare l'alunno a essere quanto più possibile simile agli altri (si cerca ad esempio di crear percorsi differenziati ma sempre all'interno dello stesso curricolo formativo, che non si arricchisce di linguaggi e strumenti nè si trasforma in una prospettiva più ampia); coerentemente, il livello di integrazione viene misurato a partire dal grado di normalizzazione raggiunto dell'alunno, così come la qualità della sua vita scolastica viene valutata in base alla sua capacità di colmare il divario che lo separa dagli altri e di essere "integrato" nel gruppo classe, che tuttavia

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

non cambia configurazione, ma si apre ad "accogliere" il compagno nei limiti del possibile. Laddove questi limiti si intendono oltrepassati, il contesto si procura di individuare un dispositivo, un percorso, uno spazio ad hoc in cui l'alunno possa svolgere attività individuali. Non è frequente che le scuole si dotino di "aule di sostegno" in cui gli alunni vengono accompagnati laddove non si individuino le condizioni per la sua partecipazione alle attività proposte al gruppo classe nel suo insieme.

La questione centrale è, quindi, se un alunno sia in grado di seguire o meno un percorso standard progettato per l'intera classe e quali soluzioni possano essere trovate per far sì che il suo percorso sia in qualche modo comparabile e misurabile rispetto a quello standard. In questa prospettiva laddove l'alunno è costantemente misurato in relazione agli standard ed alle uniformità su cui si sostiene il contesto, il contesto è costrutto a sua volta a misurarsi sulle caratteristiche e sulle specificità che rappresentano le differenze individuali (ad esempio negli stili, nei ritmi e nei tempi di apprendimento) di cui ciascun alunno è espressione (Canevaro, 2008); se, invece, si riconoscessero e si valorizzassero le differenze, non cercando l'uniformità di forme, ritmi e tempi di apprendimento e di crescita, ciascuno potrebbe raggiungere il massimo livello delle proprie potenzialità e risorse, talvolta anche oltrepassando gli standard prefissati (che tendono ad appiattire, livellare a mortificare).

In questa situazione la disabilità e lo svantaggio (ma anche la plusdotazione) emergono come una incapacità del contesto ad accogliere le differenze e ad offrire a tutti ed a ciascuno risorse e strumenti per poter esprimere al meglio le proprie potenzialità non creando percorsi segregati.

A pensarci bene anche il termine "svantaggio" è, in questo scenario, espressione di una visione assimilatrice: si trova in svantaggio, infatti, qualcuno che non è nelle stesse condizioni di partenza di un altro, uniformandosi ad una unica linea di riferimento valida per tutti.

La logica dello "svantaggio" ha senso in un contesto competitivo, comparativo, in cui la valutazione si esercita sulle "performance" delle persone, ma non dovrebbe aver alcun senso all'interno di un contesto educativo; e, per essere più espliciti, lo stesso termine "svantaggio" non dovrebbe trovare cittadinanza in un lessico pedagogico.

Se, quindi, in una prospettiva pedagogica, il punto di partenza da cui partire non è il contesto con i suoi "standard" e le sue uniformità di riferimento ma la persona (o meglio le persone, nelle loro peculiarità ed unicità) si tratta di fare riferimento ad una altra logica, non più basata sul paradigma dell'assimilazione, ma su quello della partecipazione attiva e della disponibilità al cambiamento.

Il paradigma della partecipazione consente di riconoscere la rilevanza del pieno coinvolgimento nella vita scolastica da parte di tutti gli alunni, ed offre una cornice all'interno della quale ciascuno – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possa essere ugualmente valorizzato, trattato con rispetto e fornito delle stesse opportunità.

Per realizzare la partecipazione occorre che i contesti si dotino di un dispositivo esplorativo e trasformativo di approcci, di pratiche, di prospettive, che si basa sulla logica dell'inclusione.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

La logica dell'inclusione è: *processuale* nella misura in cui attiva processi di cambiamento, in quanto non si tratta solo definire percorsi per integrare, ma di riconfigurare i sistemi formativi nella loro interezza; *problematizzante*, nella misura in cui non accetta come scontato lo status quo, ma lo pone costantemente in questione; *responsabilizzante* in quanto mobilita non solo capacità tecniche (quali quelle richieste dalla integrazione) ma un impegno costante ed una visione prospettica all'insegna dell'accoglienza, del confronto, del dialogo con una molteplicità di attori e di soggetti.

Nell'ambito del dibattito culturale e scientifico contemporaneo il lemma "inclusione" viene ad essere utilizzato soprattutto in chiave economica, politica e sociale (ex. inclusione sociale; reddito di inclusione) ed indica un insieme di processi culturali e sociali che rendono individui e gruppi attivamente inclusi nella società in tutte le sue dimensioni (economico-produttive; educative e formative; politiche…).

Nell'ambito del dibattito pedagogico il costrutto di inclusione è stato approfondito soprattutto nel contesto della pedagogia speciale; tuttavia esso non riguarda solo gli alunni disabili, ma investe ogni forma di esclusione, che può avere origine da differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali e per questo motivo esso è stato recepito ed elaborato nel contesto più ampio della riflessione pedagogico-sociale.

Riflettere in termini di inclusione implica, quindi, riconoscere che ogni contesto educativo è potenzialmente a rischio di escludere qualcuno e questo rischio deve pertanto essere costantemente prevenuto, anche attraverso dispositivi di auto-osservazione e di auto-valutazione che consentano di esplorare la capacità che le istituzioni educative hanno di accogliere, di rendere partecipi, di valorizzare tutti e ciascuno attraverso un costante scambio con l'ambiente e le risorse formali ed informali che esso offre.

Il lemma inclusione ha un nesso significativo con il lemma "pedagogia speciale" nella misura in cui è soprattutto in questo contesto che esso è stato esplorato e declinato come processo che implica una crescita individuale e collettiva ed una piena accessibilità ai luoghi di vita di tutti, ai diritti di cittadinanza, all'istruzione, alla cura e alla socialità (Goussot, 2015, p. 308).

Ha inoltre un nesso significativo con il lemma "democrazia" nella misura in cui si riconosce che una società autenticamente democratica è una società inclusiva, intendendo per inclusione la condivisione partecipativa di un progetto di sviluppo economico e sociale (Fotopulos, 1997, 2005).

Maura Striano

Bibliografia

Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion*, CSIE, Bristol, trad. it. *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.

Canevaro A. (2007), *Introduzione. La difficile identità della pedagogia speciale e della prospettiva inclusiva*, in Canevaro A. (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento.

Dovigo F. (2007), *Fare differenze*, Erickson, Trento.

Fotopulos T. (1997), *Towards An Inclusive Democracy*, Cassell, London & New York.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Fotopulos T. (2005), "Debate on the Inclusive Democracy Project" (parts I e II), *The International Journal of Inclusive Democracy*, vol. 1, n. 2 (January 2005) and vol. 1, n. 3 (May 2005).
Garzanti, vocabolario online, lemma "Inclusione".
Goussot A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras Edizioni, Fano.
Habermas J. (2013), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano.
Nuovo De Mauro, online, lemma "Inclusione".
Oliver M. (1996), *Understanding Disability: From Theory to Practice*, Macmillan, London.
Treccani dizionario online, lemma "Inclusione".

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Indottrinamento

[ingl. *Indoctrination*; fr. *Endoctrinement*; ted. *Indoktrination*; spagn. *Adoctrinamiento*]. Il lemma deriva da *addottrinare*, una "voce antica" indicante l'insegnamento in generale [→ Istruzione].

Nelle accezioni ordinarie, l'i. è negativamente identificato con l'insegnamento a fini propagandistici che contraddistinguerebbe soprattutto i paesi totalitari e si espleterebbe con la disseminazione dogmatica di un'ideologia inculcata acriticamente a mezzo di un'"azione di metodica e insistente persuasione" (De Mauro, *Grande Diz. Italiano dell'uso*).

Più precisamente, dai primi del Novecento e nonostante le *somiglianze di famiglia*, diviene consuetudine relativamente diffusa pensare che non ogni evento istruttivo sia necessariamente indottrinante e che, allo stesso tempo, l'istruzione possa degenerare nell'i., facendosi non-educativa. Il fatto che qualsiasi interazione comporti un'influenza del parlante sull'ascoltatore – in specie qualora il primo si trovi in una posizione prestigiosa e/o dominante – non implicherebbe, cioè, l'identità tra l'i. e un'istruzione educativa e le differenze potrebbero emergere ricorrendo, come ad esempio si riscontra in parte della letteratura, alla *teoria dell'agire comunicativo* e, al netto delle impegnative pretese, presumendo come autenticamente pedagogiche le relazioni basate su atti illocutori che non camuffino finalità perlocutive manipolatorie – ciò che Young ha definito "ideal pedagogical speech situation" (*A Critical Theory of Education: Habermas and our Children's Future*). E accostare comunicazione scolastica educativa [→ Scuola] e agire comunicativo non-indottrinante vuol dire equiparare la prima all'avanzamento di pretese di validità criticabili calibrate in modo da renderle comprensibili ai discenti o rappresentarla, alla Biesta ("Education as Pratical Intersubjectivity: Toward a Critical-Pragmatic Understanding of Education", *Educational Theory*, 3, 1994), in guisa di una co-costruzione coinvolgente entrambi i poli di una relazione non-asimmetrica, in cui il sapere, più che essere trasmesso, si produrrebbe. Non può, d'altro canto, ignorarsi la natura fisiologicamente ibrida della comunicazione scolastica, la quale si articola anche attraverso simulazioni dell'agire comunicativo; né si può sottovalutare quanto scrive Habermas nella *Theorie des kommunikativen Handelns* in ordine alla penetrazione nel "mondo vitale" degli "imperativi di sottosistemi autonomizzati" e all'"assimilazione dell'agire comunicativo" a quello strumentale pure "là ove il meccanismo di coordinamento costituito dalla comprensione e dall'intesa è funzionalmente necessario". Secondo questa prospettiva, nelle società contemporanee la scuola svolgerebbe un ruolo di cerniera tra *Lebenswelt* e *System* e rischierebbe continuamente di essere colonizzata, al di là dell'intenzione esplicita dei parlanti e anche in contesti democratici, da imperativi sistemici di natura economica o politica che ne deformerebbero il registro comunicativo, facendo prevalere una razionalità strumentale potenzialmente indottrinante. Da ciò conseguirebbe l'esigenza di tematizzare non solo, appunto, l'intenzione indottrinante dell'attore e il piano interpersonale delle relazioni di insegnamento, ma pure le complessive distorsioni del meccanismo di riproduzione sociale entro

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

cui queste relazioni hanno corso e che possono determinare situazioni eventualmente indottrinanti. Il dibattito teorico è andato, insomma, oltre un senso comune aduso a rintracciare forme di i. associate e associabili a esperienze qualificate mediante il ricorso alla categoria del totalitarismo. Rispetto all'uso ordinario del lemma, quello concettuale è dunque più esteso, ha sviluppato almeno due accezioni (una concentrata sul rapporto docente-discente, l'altra più attenta alla cornice istituzionale e sociopolitica) e non è, al proposito, superfluo evocare, con Reboul, numerose forme di insegnamento reputate indottrinanti e non per forza implementate in realtà politicamente totalitarie: dalla diffusione di credenze nocive, alla veicolazione, attraverso una faziosa selezione dei contenuti (e falsificando all'occorrenza i fatti), di una sola dottrina spacciata come obiettiva pur non possedendo una scientificità unanimemente riconosciuta; da un insegnamento basato su un principio d'autorità dotato di una ridotta legittimità [→ Autoritarismo], che non permette l'*Ausgang* dallo *stato di minorità* e non mette i discenti nelle condizioni di "capire" ciò "che si potrebbe apprendere intelligentemente" (1979), all'esaltazione di un orizzonte valoriale presentato così da squalificare le opzioni concorrenti.

L'i. è evidente nei sistemi educativi dei paesi con regimi orientati alla "sincronizzazione ideologica di tutti i tipi di gruppi e di istituzioni" (M. Stoppino, *totalitarismo*, in N. Bobbio, N. Matteucci, G. Pasquino, *Il Diz. di Politica*) e negli Usa primonovecenteschi il lemma è diffusamente usato con un significato peggiorativo e contrapposto a *education*. Ciò si deve, tra gli altri, agli intellettuali del *movimento per un'educazione progressiva* e il dibattito sollevato inerisce a questioni relative alla distinzione tra democrazie pluralistico-liberali e formazioni politiche illiberali. Dal *point of view* del *movimento per l'educazione progressiva*, un'attitudine democratica si apprenderebbe con l'applicazione e l'esercizio dell'intelligenza [→ Democrazia], le società autoritarie per riprodursi non potrebbero fare a meno dell'i., quelle democratiche non potrebbero che rifiutarlo. Per citare Kilpatrick: "Indoctrination […] is […] undemocratic. It intends to anticipate choice. It […] uses the individual as a means to an end, and this danger is present wherever any type of authoritarianism prevails" ("Education of Adolescents for Democracy. A General View and Evaluation of Present Methods", *Religious Education*, 3, 1919). Alla fine degli anni '20, alcuni autori avvertono tuttavia un'incongruenza insita negli appelli a promuovere (potrebbe dirsi a *inculcare*) gli ideali democratici e a rifiutare l'i., mentre altri giustificano quest'ultimo ora con l'argomento secondo cui una società non potrebbe riprodursi senza prassi di *enculturation*, ora spiegando la necessità, per difendere la democrazia, di un i. democratico. Dewey controrisponde sostenendo che incoraggiare alla riflessione critica potrebbe, sì, al limite definirsi i., tuttavia costituendo "a self-correcting indoctrination, no one which demands the subordination of critical discrimination and comparison" (*Discussion of "Freedom, in Relation to Culture, Social Planning and Leadership*, 1932). La replica non basta a fugare le perplessità e nei decenni successivi non cesseranno argomenti a favore dell'indispensabilità, nelle società democratiche, di una qualche forma di i. agli ideali democra-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

tici. Negli anni ’80, muovendo dal Wittgenstein che ragiona sull’acquisizione di un’immagine del mondo inassimilabile a un’ipotesi e da intendersi quale “sfondo” mitico (*Sulla certezza*, §94) alla base delle credenze, Macmillan spiegherà queste posizioni ricorrendo all’espressione “paradox of indoctrination” (1983). Il paradosso, certo, smetterebbe di essere tale allorché all’i. non si desse un significato negativo, ma ciò comporterebbe un impegno verosimilmente vano a decostruire una sedimentata convinzione di ogni professionista educativo. Altre possibilità di risoluzione del paradosso risiederebbero nello smettere di qualificare il *buon* i. in termini di i. o nell’ammissione dell’esigenza di veicolare una *Weltbild* dogmatica cui far seguire la diffusione di una fondata sull’esercizio sistematico del dubbio. Per dirla con Wittgenstein: “l’imparare riposa sul credere” (*Sulla certezza*, §170) e il “dubbio vien *dopo* la credenza” (§160). Nel secondo dopoguerra, nell’ambito della → Filosofia dell’educazione anglofona il dibattito resta insomma vivace, si concentra sulla relazione educatore-educando e spiega lo scadimento dell’insegnamento in i. con il riferimento all’intenzionalità dell’emittente, all’uso di metodi manipolatori, alla diffusione di contenuti non-obiettivi, a una combinazione di questi elementi. Tra gli altri, Reboul relativizza tali letture sia perché esse oblitererebbero, a suo dire, le condizioni sociali dell’i., sia perché: 1) l’indottrinatore potrebbe essere indottrinato, non intenzionalmente indottrinante, tale giacché parte di un ingranaggio; 2) l’insistenza sulla perniciosità della dottrina insegnata si giustificherebbe ove si possedesse un’improbabile griglia di intelligibilità grazie alla quale distinguere in modo inoppugnabile una dottrina falsa da una vera; 3) il problema non sarebbero le dottrine, bensì la dissimulazione della loro natura di punti di vista; 4) la focalizzazione sul contenuto potrebbe portare all’invocazione di una neutralità tanto impossibile quanto dannosa; 5) qualsivoglia metodologia didattica potrebbe avere effetti indottrinanti. Le teorie critico-radicali degli anni ’60 e ’70 hanno, così, spostato il *focus* dalla relazione interpersonale del contesto-classe a un ambito sistemico, optando per l’investigazione del funzionamento complessivo delle società contemporanee, reo, da questo punto di vista, di produrre forme più o meno occulte di i., poste in essere da operatori educativi inconsapevoli *commessi dell’ideologia dominante*. Non possono nel merito non evocarsi i descolarizzatori, convinti che una delle funzioni dell’istruzione sia l’i. e impegnati a smascherare, nelle realtà caratterizzate da regimi politici formalmente non autoritari e da un modo di produzione capitalistico, un *programma nascosto* atto a propagare miti che consoliderebbero attitudini come quella al “consumo competitivo” (E. Reimer, *La scuola è morta*). La scuola catechizzerebbe l’allievo, con l’insegnante quale “prete secolare”, e la pretesa di cementare una società liberale su un sistema di formazione tollerante verso la manipolazione dei suoi utenti nel loro stesso bene risulterebbe “assurda” (I. Illich, *Descolarizzare la società*). Non vanno poi sottovalutati l’importanza e l’impatto della diagnosi di Bourdieu e Passeron, che nella comunicazione pedagogica individuano l’esercizio di un “potere di violenza simbolica” avvezzo a imporre determinati significati e a

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

dissimulare i "rapporti di forza" su cui si fonderebbe. La comunicazione pedagogica imporrebbe un "arbitrario culturale" corrispondente, in forme mediate, "agli interessi […] dei gruppi […] dominanti" e l'effetto di violenza simbolica avrebbe i tratti dell'i., essendone la riuscita vincolata al nascondimento dell'arbitrarietà del contenuto insegnato e della violenza esercitata. Il lavoro pedagogico equivarrebbe a un inculcare prolungato, finalizzato a fabbricare *habitus* capaci "di perpetuarsi dopo la cessazione dell'azione pedagogica". Processo di produzione garantito dal possesso, da parte degli educatori, di un'autorità magica che tramuterebbe il "rapporto di forza in autorità legittima", dispensando la comunicazione pedagogica dall'onere di "produrre le condizioni della sua instaurazione e della sua perpetuazione" (*La riproduzione*). Infine, Bourdieu e Passeron negano la pensabilità di un'azione pedagogica non indottrinante, per cui chi rifiutasse l'idea della funzione di i. della scuola sarebbe tanto più dissimulante quanto più sfocerebbe nell'appello alla neutralità. Non meno abrasivo Althusser, stando al quale la scuola, il più importante apparato ideologico di Stato del capitalismo maturo, inculcherebbe "*savoir-faire* […] sotto forme" tali da assicurare "l'*assoggettamento all'ideologia dominante*, o il controllo della sua "pratica"" (*Ideologia e apparati ideologici di Stato*). Sennonché, l'idea che la scuola funga esclusivamente da cassa di risonanza dell'ideologia dominante può forse valere per i regimi totalitari, non per quelli liberaldemocratici, e non perché non vi si riscontrino fenomeni di i., ma per la preferibilità di leggere in modo più complesso il nesso tra Stato, rapporti di produzione e, per dirla con Gramsci, *apparato egemonico*. Al proposito, è utile richiamare Poulantzas, che definisce lo Stato come "*la condensazione materiale di un rapporto di forza fra classi e frazioni di classe*", dunque un "*campo e un processo* […] ove s'intrecciano dei nodi e delle reti di potere" non privi di "contraddizioni e sfasature" che riprodurrebbero l'egemonia "mediante un gioco (variabile) di compromessi provvisori". Un'analisi dell'i. andrebbe perciò ulteriormente sofisticata, rompendo, tra le altre, con l'idea che gli apparati ideologici funzionino *sempre* dissimulando e non anche dichiarando "*apertamente le tattiche di riproduzione*" (*Il potere nella società contemporanea*).

Venuti meno i fascismi europei e il socialismo reale sovietico, parte del discorso contemporaneo sull'i. si è focalizzato sui sistemi educativi di alcuni paesi islamici. Non è inoltre raro imbattersi – sia nel dibattito scientifico, sia in quello pubblico – in voci che per i sistemi scolastici occidentali invocano l'assoluta neutralità al fine di evitare l'i. Appare tuttavia curioso che mentre si chieda di tenere certi temi fuori dalle mura scolastiche, si invochi una più stretta interrelazione del mondo della formazione con il sistema economico-produttivo – come se quest'ultimo non avesse rapporti con scelte politiche e orizzonti ideologici. Di più, potrebbe dirsi che il combinato disposto dell'espunzione di certe questioni etico-politiche dalla comunicazione scolastica e dell'invocazione di un più intimo rapporto del sistema educativo con un universo economico surrettiziamente naturalizzato generi una pedagogia aziendalista che accoglie l'ordine del

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

discorso neoliberale, la cui ontologia sociale gira intorno alla figura dell'impresa, incorpora il regime di verità formulato nel campo dell'economia politica, non dissimula i suoi obiettivi, affermando l'inesistenza di alternative a essi. Una pedagogia che da Chomsky è definita indottrinante e foriera di *diseducazione*.

Pietro Maltese

Bibliografia

Garrison J.W. (1986), "The Paradox of Indoctrination: a Solution", *Synthese*, 2.

Macmillan C.J.B. (1983), "On Certainty and Indoctrination", *Synthese*, 3.

Reboul O. (1979), *L'indottrinamento*, Armando, Roma (ed. or. 1977).

Snook I.A. (ed.) (1972), *Concepts of Indoctrination*, Routledge, London-New York.

Washburne C. (1936), "Indoctrination versus Education", *The Social Frontier*, 7.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Insegnamento

[ingl. *Teaching*; fr. *Enseignement*; ted. *Unterricht/Lehrerberuf*; spagn. *Enseñanza*]. Il termine deriva dal lat. *insĭgnare*, che rimanda a un "imprimere segni (nella mente)".

Nel linguaggio comune possiamo individuare due accezioni ordinarie fondamentali: 1) l'attività di insegnare e il suo risultato; 2) la professione di chi insegna.

Preso nel suo fondamentale significato concettuale pedagogico, I. designa l'atto intenzionale con cui, in maniera organizzata e sistematica, si trasmette la → Cultura di un gruppo (generalmente ai membri più giovani), col fine di promuovere → l'Apprendimento sia di determinati contenuti, non semplicemente assimilabili nelle interazioni sociali, sia di abilità specifiche, contribuendo a strutturare disposizioni e abiti intellettuali (ma anche comportamentali ed emotivi). Tale significato concettuale per ampi versi si sovrappone alla prima accezione ordinaria ma integrandola di alcune specificazioni. Infatti, come annota Bertolini (1996, pp. 272-273), "*se è condotto in modo pedagogicamente corretto*, [l'I.] va stimolando […] le capacità dei singoli e dei gruppi di (educandi) per metterli nelle condizioni di superare i livelli culturali già raggiunti dal gruppo medesimo" (Corsivo aggiunto). Così inteso, il significato concettuale pedagogico arricchisce l'accezione ordinaria dell'esigenza di un'ulteriorità, per cui l'I. non implica una mera iniziazione ai saperi esistenti ma la creazione di possibilità future di loro espansione. Flores D'Arcais (1982, p. 598) enfatizza che "[i]n senso più proprio e più rigoroso, [l'I.] presuppone l'esistenza della cultura scritta, e dunque l'utilizzazione di particolari segni […] per tale trasmissione o comunicazione"; e, contestualmente, ne sottolinea la "sistematicità" e la necessità di "una sua metodica". Il significato concettuale di I. implica che "[l']intenzione di tutte le attività di insegnamento è quello di produrre apprendimento" (Hirst, 1973, p. 168), sicché "il concetto di insegnamento [è] interamente parassitico rispetto a quello di apprendimento" (*ibidem*, p. 170).

La definizione concettuale dell'I. è stata per lo più riferita, nella riflessione teorico-pedagogica, all'*atto*, piuttosto che all'*occupazione* o all'*impresa* (Komisar, 1968). L'*I. come occupazione* è sostanzialmente coincidente con la seconda accezione ordinaria su segnalata (= professione di chi insegna); l'*I. come impresa*, invece, rimanda alla variegata trama di attività che si svolgono quando si insegna. Si è argomentato che "sbrigare fedelmente i compiti noiosi, spesso triviali, che accompagnano l'insegnamento non rappresenta una distrazione *dal* lavoro. Piuttosto, ciascuno degli atti e passi che si compiono, apparentemente minori, contribuisce al docente che si diventa e all'influenza che si potrebbe avere sugli studenti" (Hansen, 1995, p. 117). Ad onta di tale riconoscimento, si è sempre subordinata la considerazione dell'I. come *impresa* all'*atto*, che è rimasto il nucleo centrale della definizione concettuale.

Nell'ultimo secolo, tuttavia, la questione dell'*I. come professione* ha sempre più acquistato rilevanza pedagogica (e non solo sociologica), sicché al primo significato concettuale se ne affianca un secondo (corrispondente alla summenzionata seconda accezione ordinaria): l'I. è una specifica professione educativa, basata su un particolare sapere ed

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

expertise e svolgentesi in un'istituzione pedagogica peculiare, la → Scuola.

Principiando dal primo significato concettuale e, quindi, dall'*I. come atto*, si possono enucleare due aspetti costitutivi: i) il riferimento alla trasmissione della cultura; ii) la correlazione con l'apprendimento. Essi verranno trattati separatamente, benché siano intrecciati.

Per quel che concerne il primo aspetto, occorre prendere l'abbrivio dalla vicenda dei Sofisti (e dell'opposizione di Socrate a essi) in cui si posero le basi di molti dei dibattiti che hanno attraversato la *Wirkungsgeschichte* del concetto di I. nella tradizione europea. Attraverso la rivoluzione sofista si operò lo slittamento semantico dal verbo *paideuein* (= l'azione educativa consapevole rivolta ai bambini) al sostantivo *paideia* in quanto cultura. I Sofisti riorientarono l'idea di *areté* in senso "democratico" (benché con riferimento ai ceti dirigenti), fondandola sul sapere e, quindi, rendendola non più circoscritta alle sole stirpi aristocratiche ma tendenzialmente "acquisibile" attraverso un processo di I. che, da un lato, implica "la trasmissione di un sapere enciclopedico" (Jaeger, 1954, vol. 1, pp. 504-505) e, dall'altro, la coltivazione di abilità intellettuali formali, essenzialmente legate alla padronanza delle arti del linguaggio. L'esperienza sofista è l'origine remota di quel curricolo umanistico che ha dominato gran parte della storia educativa occidentale, anche se è stato Isocrate a consolidare le loro conquiste, svincolandole dal mero criterio utilitaristico che vi dominava. Isocrate ha fissato quell'ideale di che cosa insegnare e come farlo che, "attraverso […] variazioni dei *modelli* scolastici (ossia delle rappresentazioni o forme già concretizzate) […], s'è trasmesso fino al nostro secolo [= XX secolo], non senza crisi, ma senza fasi d'interruzione completa e senza modificazione profonda della sua struttura nucleare" (Kambouchner, 1995, p. 464). Questa consiste nell'idea di I. come mirante alla coltivazione di una certa adeguatezza (etica ed estetica) della condotta personale, fondata sulla capacità di ben riflettere e giudicare, attraverso forme didattiche di familiarizzazione con certe pratiche (nell'I. di matrice umanistica, con i discorsi e la loro composizione). Tale "affinamento" isocrateo del modello sofista derivò dall'influenza dell'esempio di Socrate e della sua polemica antisofista, che mirava a "ristabili[re] il legame tra formazione intellettuale e quella morale" (Jaeger, 1954, vol. 2, p. 77). Se, da un lato, la dialettica tra sofisti e Socrate può sembrare anticipare quella fra I. in quanto "→ Istruzionalmente" o "→ Educativamente" polarizzato, c'è un altro aspetto del lascito socratico che è da lumeggiare: la sua enfasi sul fatto di non aver mai insegnato alcunché a nessuno (Platone, *Apol*. 33a) lo ha fatto ritenere da taluni una sorta di antenato delle pratiche di I. centrate sul discente, in una linea che da Rousseau, via Pestalozzi, arriva a Dewey (cfr. Nussbaum, 2010, pp. 56 ss.). Pur senza indulgere ad antistoriche forzature, si possono considerare Socrate e Isocrate in qualche modo come due antesignani di una dicotomia principe della tradizione pedagogica occidentale, quella fra la preminenza data all'attivazione dello studente in percorsi di (auto)riflessione e la priorità data alla cultura in quanto insieme di contenuti e abilità (non necessariamente riferiti alle conoscenze umanistiche ma anche a quelle scientifiche). L'idea classica di una centralità della cultura nell'I. ha potuto essere condannata come in ultima

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

istanza repressiva. Nella pedagogia critica, l'I. in quanto attività conservativa (cfr. Hannah Arendt ma anche, in diversa prospettiva, Neil Postman) e trasmissione di un'eredità culturale, è stato ridescritto come "educazione bancaria" (Freire) o "violenza simbolica" (Bourdieu e Passeron), che mira a perpetuare il dominio (culturale) vigente. Da prospettiva molto differente, Michel Serres ha visto nell'esternalizzazione delle conoscenze nelle reti digitali una benvenuta possibilità di liberazione dal compito della trasmissione del sapere, in favore della promozione della "intelligenza inventiva" e della "autentica soggettività cognitiva" delle nuove generazioni. Di diverso tenore le critiche all'allaccio tra I. e cultura provenienti da altre tradizioni di pensiero: il pragmatismo deweyano (cfr. *The Child and the Curriculum*) ha insistito sul fatto che "il bambino e il curricolo sono semplicemente due limiti che definiscono un processo singolo", rivendicando l'esigenza di partire dagli interessi dei discenti e di "psicologizzare" il curricolo – ossia di "trad[urlo] nell'esperire immediato e individuale in cui ha la sua origine e il suo significato" – e invocando la sostituzione delle "occupazioni" alle discipline come perno dell'I.; l'idealismo italiano ha opposto la visione realista e quella idealista della cultura: la prima intende la scienza come insieme di nozioni da acquisire dall'esterno, la seconda la concepisce, invece, come un continuo farsi e "l'immanente prodotto della vita stessa", ossia dello spirito in atto (Gentile, *La riforma della scuola*, cap. 4), con una mossa teorica che ricontestualizza anche alcune istanze della tradizione cristiana circa l'interiorità del vero docente; più di recente, il pensiero della complessità (cfr. Morin) ha sollecitato una riforma dell'I. che superi la razionalità separata e disciplinare tipica del moderno e consenta la promozione di una cultura degli sconfinamenti e dei transiti pluri-inter-transdisciplinari. In fogge diverse ma spesso convergenti, parte del teoria pedagogica contemporanea ha preferito rideclinare l'I. non tanto nel senso della trasmissione della cultura quanto in quello della ri-presentazione del mondo (cfr. Masschelein e Simons, Biesta, Vlieghe e Zamojski ecc.), così fornendo, indirettamente, anche una risposta a quel fenomeno di de-tradizionalizzazione del sapere che è stato diagnosticato come una delle principali cause della crisi contemporanea dell'I. (Gauchet, 2010, pp. 69-75).

Per quel che concerne il summenzionato secondo aspetto del primo significato concettuale di I. (= la correlazione con l'apprendimento), esso può essere ricondotto, da un lato, al "primato antropologico dell'apprendere, ossia al fenomeno che noi apprendiamo in ogni caso, che vi siamo stimolati o no" (Prange, 2012, p. 109) e che, quindi, "l'apprendimento è più elementare" (*ibidem*, p. 93) dell'insegnare; dall'altro, all'enfasi sul fatto che, perché ci sia I. in quanto atto intenzionale, esso deve essere coordinato all'apprendimento dei soggetti. Nella tradizione pedagogica tedesca (dallo Herbart dell'*Allgemeine Pädagogik* alla "pedagogia operazionale" di Prange) ciò si traduce nell'esigenza dell'*articolazione*, la quale, a sua volta, si collega al già richiamato imperativo della metodicità e sistematicità. Il "parassitismo" del concetto di I. rispetto a quello di apprendimento (Hirst, 1973, p. 170) non esclude ciò che è stata definita "anticipazione educativa", secondo cui l'insegnante deve introdurre il/la giovane in un dominio di

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

conoscenza perché "chi deve entrare in ciò che le/gli preesiste […] ha bisogno di un mediatore per farlo" (Gauchet, 2010, p. 76). Totalmente diverso il tipo di "parassitismo" che si è sviluppato, nel (secondo) Novecento, con una forma di assolutizzazione del concetto di apprendimento. Ad onta di aree di intersezione con motivi dell'attivismo pedagogico, tale fenomeno deve essere distinto da questo ed è stato, piuttosto, dapprima conseguenza dell'espropriazione del sapere pedagogico da parte della psicologia: i modelli teorici e metodologici di I. sembravano doversi mettere a punto a partire da quelli dell'apprendimento, quest'ultimo a sua volta inteso in chiave eminentemente psicologica [→ Teorie dell'educazione]; e, poi, dagli anni '80 dello scorso secolo, ha furoreggiato con la *vague* costruttivista, collusa con la logica neoliberista, che pone l'accento sulle capacità dei soggetti di apprendere (ad apprendere) per adeguarsi alle cangianti necessità del mondo economico. Il predominio della visione costruttivista ha portato alla ri-descrizione dell'*I. come facilitazione degli apprendimenti*, una posizione che – a lungo *koiné* pressoché indiscussa – a partire dalla seconda decade del XXI secolo è stata sottoposta a critiche crescenti. La riscoperta del valore "non parassitario" dell'I. è avvenuta non solo in nome di un recupero di istanze tradizionali (ma non per questo tradizionaliste) e dell'I. come mediazione culturale ma anche con l'appello a una visione *thing-centred* dell'I. (cfr. Vlieghe e Zamojski), fino all'invito a pensare a un I. senza apprendimento (cfr. Biesta), ossia non concepito a partire da e come supporto per i processi di *meaning-making* dell'individuo che apprende ma come invito alla soggettivazione in quanto possibilità di dialogo col mondo e quindi apertura all'alterità.

Passando all'analisi storico-critica del secondo significato concettuale del lemma (*I. come professione*) si può parimenti partire dal contrasto fra i Sofisti e Socrate, i cui echi giungono fin dentro i classici della pedagogia novecentesca: se Dewey (*Democracy and Education*, cap. 24, sez. 2) presenta i Sofisti come "il primo corpo di educatori *professionali*" (corsivo aggiunto), Gentile (*Sommario*, vol. 1, parte II, cap. 11) sentenzia che "[q]uella del maestro non è una professione, ma qualcosa di molto diverso e maggiore" (§ 1) e riconnette tale rivendicazione alla suddetta polemica (§ 2). Tuttavia, la questione si è posta in modo nuovo nel Novecento, in connessione con l'affermarsi del modello del professionista in quanto esperto da cui la società si aspetta risposte competenti nella gestione dei problemi emergenti nei diversi dominî delle pratiche sociali, riconoscendo in cambio un particolare *status* (cfr. Damiano, 2004, cap. 3). La figura del professionista si afferma come culmine della modernità cartesiana che, come notato da Stephen Toulmin, ha rimpiazzato le "arti cliniche" (sempre situate) con le discipline, i saperi pratici con le tecniche, così creando le condizioni per la distinzione fra le professioni "maggiori" (che si appoggiano su conoscenze scientificamente solide) e professioni "minori" (o semi-professioni, nel lessico del sociologo Etzioni) che non possono ambire a tale rango, a causa di un'inadeguata base di sapere professionale di matrice scientifica. In questo senso, lo sforzo di "professionalizzare" l'I. è andato di pari passo con la definizione di conoscenze professionali specifiche (in ultima istanza scientificamente fondate) e di una conseguente formazione su di esse basate. Si posso-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

no individuare due strategie alternative che si sono riproposte costantemente nell'arco del secolo: l'una (il cui capostipite è Thorndike e i cui eredi contemporanei sono i teorici dell'*evidence-based education*) disegna il docente come un tecnico capace di applicare le scoperte scientifiche compiute dai ricercatori (così sancendo una separazione tra teoria e prassi, che è sia epistemica sia sociale); l'altra, pur sottolineando l'importanza di un atteggiamento scientifico, insiste sulla componente "artistico-artigianale" del sapere docente e fa dell'insegnante un interlocutore/attore della ricerca e non un semplice assimilatore-applicatore dei suoi risultati: è una linea che va da Dewey fino a Schön, ma anche a Biesta che critica le oltranze dell'*evidence-based education*, in nome della capacità di giudizio e della *phronesis*. Si devono rammentare, in conclusione, i tentativi di descrivere lo specifico dell'I. affiancando al vocabolario della professione quello della "vocazione" (Hansen, 1995), intesa, senza alcuna *nuance* sentimentale, come "ciò che emerge al crocevia di servizio pubblico e realizzazione personale. La vocazione descrive il lavoro che è di servizio agli altri e al contempo fornisce alla persona un senso di identità e significato" (p. 115). Tale costrutto è risultato utile nelle ricerche pedagogiche sulla resistenza di molti docenti alle pratiche imposte dal regime neoliberista in educazione.

Stefano Oliverio

Bibliografia

Bertolini P. (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna.

Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.

Flores D'Arcais G. (1982), *Insegnare/apprendere*, in Id. (a cura di), *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, pp. 598-606.

Gauchet M. (2010), *Des savoirs privés de sens?*, in Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D., *Conditions de l'éducation*, Pluriel/Fayard, Paris, pp. 63-92.

Hansen D.T. (1995), *The Call to Teach*, Teachers College Press, New York and London.

Hirst P.H. (1973), *What Is Teaching?*, in Peters R.S. (ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, Oxford, pp. 163-177.

Jaeger W. (1954), *Paideia*, voll. I-II, La Nuova Italia, Scandicci (ed. orig. 1944).

Kambouchner D. (1995), *La culture*, in Id. (ed.), *Notions del philosophie, III*, Folio essais, Paris.

Komisar B.P. (1968), "Teaching: Act and Enterprise", *Studies in Philosophy and Education*, 6(2), 168-193.

Nussbaum M.C. (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton.

Prange K. (2012), *Die Zeigestruktur der Erziehung*, Ferdinand Schöningh, Paderborn.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Intercultura

[ingl. *Interculture*; fr. *Interculture*; ted. *Interkultur*; spagn. *Intercultura*]. Il termine risulta composto da inter e cultura. *Inter* pref. che significa "fra" come la prep. lat. dalla quale deriva per trafila dotta. Già esistente nel lat. class. e mediev. in misura molto ridotta. Solo nella seconda metà del secolo XIX il modello diventa tanto produttivo da essere considerato un potente strumento per nuove formazioni. Prefisso frequentissimo nel XX secolo "specialmente per la formazione di aggettivi… Con nomi al singolare, spec. geografici, si riferisce a *scambi* che si svolgono entro un determinato spazio: intereuropeo, interamericano, intermediterraneo" (1942, Migl. App. riprendendo alcune considerazioni svolte in LN IV (1942) 72). Cultura s.f. dal lat. *cultu(m)* derivato di *colere*: "coltivare" (DELI) Il termine intende riferirsi a scambi, condivisioni, interazioni nel complesso delle conoscenze intellettuali, delle nozioni e delle esperienze affettive, etiche, politiche, artistiche, religiose che contribuiscono alla formazione della personalità; intende anche riferirsi a scambi, condivisioni, interazioni nelle pratiche e conoscenze collettive e delle esperienze affettive, etiche, politiche, artistiche, religiose di una società o di un gruppo sociale.

Il significato concettuale fondamentale è riconoscibile nell'arricchimento della formazione dell'uomo, il suo migliorarsi e raffinarsi sostenuto e rafforzato da scambi, sinergie, condivisioni, interazioni intende anche l'Insieme dei modi di vivere e di pensare coltivati e arricchiti da scambi, sinergie, condivisioni, interazioni. Le accezioni ordinarie sembrano sostanzialmente corrispondere ai significati concettuali.

Per quanto riguarda sia i processi di *formazione del singolo* (comportamento aperto, accogliente, dialogante, democratico), sia il *complessivo modo di vivere di un paese e/o di gruppi sociali* – connotato in termini aperti, accoglienti e democratici – la dimensione interculturale compare verso la metà del secolo XX. Già nel 1940 l'antropologo cubano Fernando Ortiz Fernandez (1881-1969) in *Contrapunteo cubano del Tabaco y el azúcar* introduce il concetto di transculturacion e di transculturalism trattando delle varie forme di contestualizzazione del lavoro e di come il tabacco e lo zucchero si inscrivano nella vita dei diversi popoli del pianeta. La prima traccia del termine intercultura si ha nel 1961 presso il Centro Intercultural de Documentation (CIDOC) a Guernavaca in Messico, un centro di ricerca che realizzava corsi per i missionari del Nord America, centro dove operò anche Ivan Illich dopo aver fondato il CIF (Centro Intercultural de Formacion) per religiosi e laici disposti a lavorare in America latina (centro confluito nel CIDOC dopo difficoltà incontrate con i vertici religiosi romani). In questi decenni sono riconoscibili due fasi: la prima, che semplificando possiamo qualificare in termini multi-culturali, arriva fino agli anni '70 (*pédagogie de l'accueil* in Francia, *ausländerpädagogik* in Germania). Un approccio attento alla presenza degli stranieri e alla possibiità di portare avanti una *coesistenza* tra diversi, riconoscendo a ciascun gruppo e/o persona i propri spazi esistenziali, opportunità di lavoro, il mantenimento delle proprie tradizioni e della propria lingua nel rispetto delle modalità di vita altrui e nella conoscenza della lingua del paese ospitante (l'esempio più signi-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

ficativo e organizzato si trova in Canada nella politica sostenuta da J. Troudeau). La seconda fase, propriamente interculturale, contrassegnata non solo dalla coesistenza, ma dalla *convivenza* tra diversi è per certi aspetti tuttora più presente nelle trattazioni critico-teoriche che nelle realtà esistenziali. L'attenzione è rivolta non più solo allo straniero, all'immigrato, ma a ciascun soggetto visto nella sua peculiarità. Non si tratta più soltanto di riuscire a coesistere, rispettando usanze, abitudini, credenze dell'altro, ma di fare un passaggio ulteriore – o meglio un salto qualitativo - e arrivare a convivere interagendo e costruendo così nuovi equilibri. Un esempio particolarmente significativo è l'esperienza di Nevé Shalom-Wahat al Salam, villaggio a 30 Km da Gerusalemme e analoga distanza da Tel Aviv, fondato da Bruno Hussar nel 1966, dove convivono ebrei e palestinesi (V. *Oasis of Dreams. Teaching and Learning Peace in a Jewish Palestinian Village in Israel*, Grace Fenerverger, Routledge Falmer 2001). In numerosi paesi, specie in quelli di più recente immigrazione, si registrano tuttora non poche difficoltà nel raggiungimento di nuove costruttive modalità di convivenza. In Italia si è cominciato a trattare di questioni interculturali verso la fine degli anni '80. Per citare i primi convegni sul tema ricordo Atti Convegno Scholé, *Pedagogia interculturale: Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia 1991 e G. Zanniello (a cura di), *Interculturalità nella scuola*, La Scuola, Brescia 1992. Lo si è fatto non tanto sulla spinta e l'urgenza di una diffusa presenza straniera, quanto sul riconoscimento dell'interesse della problematica e della sua rilevanza nei confronti del discorso pedagogico, educativo e didattico. In effetti in quegli anni gli stranieri nel nostro Paese erano in percentuale limitata e la presenza degli alunni stranieri nelle scuole, situazione tipica di avvio delle riflessioni sulla diversità culturale – come è accaduto in USA, Inghilterra, Francia, Germania, Spagna, Belgio – abbastanza modesta. Da qui il taglio più esplicitamente critico-teorico che gli studi di settore hanno assunto da noi rispetto agli altri Paesi di maggiore tradizione immigratoria e pertanto già esposti sul piano di particolari e pressanti decisioni operative. Nel corso degli anni '90 la pedagogia italiana si è soffermata sull'analisi e sull'interpretazione dell'interculturalità mettendo in evidenza come l'educazione, la cultura educante – nella pienezza dei suoi significati – sia connotata da apertura, innovazione, superamento di barriere e di confini, tensione al miglioramento personale e sociale. Tutti aspetti che si ritrovano nelle dinamiche interculturali, le contrassegnano e le qualificano: il pensiero interculturale si distingue radicalmente dal pensiero rigido, dogmatico; comportamenti interculturali si distinguono profondamente da comportamenti di separazione, di esclusione nei confronti dell'altro, del diverso. L'interculturalità esprime a pieno i significati profondi, autentici di → Cultura (V. M. Santerini, *L'educazione interculturale alla cittadinanza nella società globale*, in A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2005, p. 97 ss.). Si è cominciato ad avvertire nell'ambito delle istituzioni educative, della scuola e dell'extrascuola come questa consapevolezza dell'accezione di intercultura riuscisse a far emergere e valorizzrae significati, finalità, metodi, contenuti, ad approfon-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

dire conoscenze e competenze altrimenti non adeguatamente avvertite ed espresse. L'educazione interculturale si è venuta sempre più chiaramente a configurare non come una forma possibile di educazione da impostare e perseguire là dove si venivano a verificare situazioni di multietnicità, ma come dimensione *strutturale* del processo formativo attento al riconoscimento e alla valorizzazione della peculiarità di ciascun soggetto e/o gruppo, finalizzato a perseguire una convivenza solidale e costruttiva. In questi ultimi decenni il mondo è diventato un villaggio globale dove le notizie si diffondono molto velocemente, tende a essere sempre più un centro commerciale dove tutto si compra e si vende, è ancora purtroppo molto lontano dall'essere un mondo Paese, un "monde de nous" dove poter vivere in pace. In questa fase della nostra storia caratterizzata dalla perdita di certezze, da sempre più forti ed evidenti spinte economiche, da processi di disaggregazione e da continue conflittualità, da una molteplicità di messaggi e comportamenti che vanno da attestazioni di grande generosità ad atti di violenza distruttiva e feroce, impegnarsi nel delineare e perseguire una prospettiva interculturale e nel cercare di sostenerla può sembrare una provocazione tra l'ingenuo e il velleitario. Gli studi di settore cercano invece di mettere in evidenza come proprio l'attenzione all'intercultura consenta di vivere il nostro tempo e, soprattutto, di chiarire e rafforzare i significati di un percorso formativo per costruire un futuro vivibile dove ci si impegni nel ridurre progressivamente conflittualità e violenza. Questa è la finalità di base, per certi aspetti ambiziosissima visti i tragici accadimenti di questo inizio millennio che siamo impegnati a considerare e assumere. Investire nella direzione dell'interculturalità per quanto riguarda la ricerca pedagogica, educativa e didattica, rafforzare le organizzazioni sopranazionali, per quanto riguarda i sistemi democratici, costituiscono le priorità da perseguire. Oggi nessun popolo può ritenere di riuscire a sconfiggere definitivamente un altro con la forza. Per non avere un futuro imbarbarito o, forse, per avere semplicemente un futuro, la pedagogia insiste sulla dimensione del → Dialogo. In democrazia e in educazione la forza della parola si contrappone e si sostituisce alla forza della violenza. L'alternativa alla comunicazione, al dialogo apre scenari drammatici, configura un mondo in perenne stato d'assedio in cui nessuno può considerarsi al sicuro. Ma perché questa convinzione si radichi profondamente e venga ampiamente condivisa il lavoro da fare è ancora molto. I tempi della formazione di mentalità interculturali sono lunghi, il cammino incerto. Importante è saper convogliare le forze tenendo ferme le finalità da perseguire con coraggio e lungimiranza, tenendo sempre presente come il contrario di violenza non sia dolcezza, il contrario di violenza sia pensiero. In particolare per quanto riguarda il tema delle diversità etniche e culturali (attente anche alle dimensioni economiche, sociali, fisiche, religiose…) le analisi pedagogiche degli ultimi decenni hanno consentito di far emergere e valorizzare la ricchezza dell'incontro, del dialogo, della collaborazione, della solidarietà. Temi che appartengono al discorso pedagogico tradizionale e lo qualificano e hanno preso e prendono sempre più spazio nella prospettiva del rapporto con la diversità. Sulla base di dati pro-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

venienti dalle diverse Agenzie internazionali (dall'ONU all'Organizzazione Mondiale della Sanità, per citare solo alcune delle maggiormente rilevanti), risulta come le disuguaglianze delle condizioni di vita nel mondo siano enormi e, negli ultimi anni, il divario sia aumentato a seguito delle condizioni climatiche e soprattutto delle scelte politiche. La guerra in corso (e siamo nel dicembre del 2024) tra Russia e Ucraina, scatenata il 24 febbraio 2022 sta provocando situazioni gravissime dal punto di vista umano, politico, economico, ambientale. Per muovere verso una prospettiva di educazione interculturale che non intenda ridursi a un discorso puramente "buonista", retorico ed esortativo, è necessario interpretare attentamente tali dinamiche. Su questo sfondo portare avanti un progetto di educazione interculturale si è configurata, e si configura, come un'impresa di particolare difficoltà: scuola e istituzioni formative, associazioni, enti locali, mass media sono impegnati a dare il loro contributo per cercare di avvicinarsi alla realizzazione di una società dove sia possibile la promozione del dialogo tra culture diverse. Molti peraltro sono i messaggi che concorrono a diffondere un clima di intolleranza che vede nello straniero, nel diverso un grave problema, anzi il problema, un freno alla pacifica convivenza, zavorra che appesantisce il carico da sostenere. La presenza del "diverso" crea situazioni critiche a vari livelli di intensità e gravità che vanno affrontate nell'insieme complesso dei fattori in gioco storici, economici, politici, psicologici, culturali, sociali, etici e religiosi. In questo contesto, in un periodo di crisi come l'attuale dove lavoro, servizi sociali e assistenziali divengono sempre più ridotti, le occasioni di tensione tendono ad aumentare. Ciò che si prefigura sono non solo scontri tra gruppi diversi, ma guerre tra poveri e una più diffusa e maggiore pericolosità ambientale. Abbiamo problemi gravi che minacciano "la stabilità e la sicurezza delle società, minando le istituzioni e i valori democratici, i valori etici e la giustizia, compromettendo lo sviluppo sostenibile e lo stato di diritto".

In molte occasioni si sono fatte dichiarazioni a livello nazionale e internazionale per superare tale situazione, ma il rischio che tali incontri si concludano con una serie di appelli che restano poi inevasi dagli stessi Stati che li hanno formulati è alto. Importante è che vengano indicate le linee strategiche di sviluppo nel rispetto delle regole di convivenza. E solo un deciso, riconoscibile, convincente impegno formativo in questa direzione può aiutare a creare nuovi e migliori equilibri. Molte sono le realtà associative e di volontariato, i centri di ricerca che operano da anni nei diversi Paesi concorrendo a creare una cultura del dialogo e dell'accoglienza. Una realtà in crescita che attesta nella maniera più completa e concreta l'incontro tra etnie e culture è quella data dalle coppie miste e dai loro figli. Chiaramente non sono realtà facili. I problemi sono purtroppo a volte anche molto pesanti ma sono il segno vivente della possibilità dell'abbattimento di confini.

Scuola e istituzioni formative stanno dando un importante contributo per rafforzare questo stato di cose. A società attraversate da dinamiche competitive, contrassegnate da un dominante individualismo e dove la competizione e il mercato sembrano dominare su tutto, la prospettiva interculturale cerca di

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

valorizzare chi sa offrire altre visioni d'insieme, altri orizzonti esistenziali sufficientemente solidi e credibili, in grado di sostenere una società fondata sulla progettualità, sulla speranza, sulla solidarietà capace di vivere e far vivere esperienze di fiducia e collaborazione, attenta al rispetto delle esigenze di tutti. Sfida estremamente elevata e, purtroppo, ancora pericolosamente, tragicamente persa in tante parti del mondo. E ciò richiede di non indebolire le motivazioni di fondo, di continuare a investire nella → Formazione, sostenere il dialogo, perseguire la solidarietà, costruire politiche incentrate sulla condivisione sociale e sul massimo bene per tutti. Un messaggio, questo, che richiede un'attenzione costante alle possibili ricadute prossime e lontane, nel tempo e nello spazio, di ogni nostra azione, di ogni scelta per evitare che esse divengano lesive della comune dignità e sia possibile impostare costruttivamente la dimensione relazionale in termini di reciprocità e di rispetto dei miei diritti come dei diritti dell'altro.

La prima accezione è per lo più usata in ambito scolastico, accademico, associativo.

La seconda accezione, pur presente nei predetti ambiti, si ritrova prevalentemente nei mass media (stampa periodica, radio, televisione) e nei social network.] Società, culture, etnie sono senza dubbio riconoscibili, hanno le loro storie e i loro eventi caratterizzanti, costituiscono riferimenti di notevole importanza nella vita di ogni singolo componente non solo per quanto riguarda spazi, opportunità, possibilità di scelte e di sviluppo ma fino a determinare tempi di vita (costituisce una significativa differenza nascere in Italia o in Giappone dove la vita media è rispettivamente 82,8 anni – 80,6 M e 85 F – e 84 anni– 81 M e 88 F – o nascere in Zambia dove la vita media è di 53 anni – 51,4 M e 54,7 F – o in Angola 60,6 – 58,5 M e 62,7 F –). Come abbiamo richiamato, il termine cultura è particolarmente ampio; molti i suoi significati. Si intende per cultura "tutto quanto una società umana produce, posta in un dato ambiente naturale" (Melville J. Herskovits, *Continuity and Change in African Culture*, University of Chicago Press, 1959, p. 5) dalle riflessioni scientifiche alle produzioni artistiche e tecnologiche, agli oggetti materiali. E.B. Tylor definisce cultura: l'insieme complesso che include le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società (E.B. Tylor. *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, Londra 1871). Società e cultura sono attraversate – in particolare in questi nostri anni – da continue, rapide e spesso impreviste dinamiche che portano verso nuovi orizzonti, ma possono anche rafforzare la presenza di chiusure e separazioni. Ciò che è necessario considerare è come la coesistenza, non ancora la convivenza, la multietnicità e la multiculturalità, non ancora l'interculturalità, siano dimensioni inarrestabili del nostro modo di vivere. Sia che le si accettino o si ostacolino, sono dati che continuano a crescere. Certo gli scenari che si aprono su queste dinamiche evocano speranze, progetti di arricchimento e di sviluppo, nuovi e più creativi incontri ma anche resistenze, paure, conflittualità. E'ne-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

cessario considerare come la questione della presenza dell'altro, del diverso, dello straniero sia ripresa spesso in termini allarmistici come se fossimo di fronte a un fenomeno del tutto nuovo e particolarmente pericoloso. Molto il cammino ancora da realizzare e, soprattutto, è necessario prestare particolare attenzione a non scivolare o nella polemica nei confronti dello "straniero" o nella retorica della valorizzazione del diverso, rendendo questi discorsi superficialmente "decorativi". Bisogna pertanto continuare a impegnarsi – nei vari contesti culturali, professionali, sociali, etici e politici – per affermare e valorizzare il loro senso autenticamente liberatorio ed emancipativo.

→ Comunicazione
→ Differenza-diversità
→ Relazione

Luisa Santelli Beccegato

Bibliografia

Abdallah-Pretceille M. (2004), *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris.
Benhabib S. (2005), *La rivendicazione dell'identità culturale*, trad. it., Il Mulino, Bologna.
Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori Education, Milano.
Williams R. (1968), *Cultura e rivoluzione industriale*, trad. it., Einaudi, Torino 1961.
Zanotelli A. (2022), *Lettera alla tribù bianca*, Feltrinelli, Milano.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Interesse

[ingl. *Interest*; fr. *Intérêt*; ted. *Interesse*; spagn. *Interés*]. Dal lat. *interĕsse* "essere in mezzo; partecipare; importare"; composto di *ĭnter* "tra" ed *ĕsse* "essere".

Nel linguaggio comune, oltre ai significati di "interesse" nelle specifiche dimensioni economiche e giuridiche, la sua accezione fondamentale più vicina all'uso che ne viene fatto in campo pedagogico è "attenzione, attrazione, curiosità nei confronti di qcs" (De Mauro, 2000).

In ambito pedagogico il concetto di interesse può essere inteso come una partecipazione attiva, teorica e pratica della persona a una qualsiasi situazione, fatto, evento. Tale partecipazione si può sviluppare in varie modalità, quali: il desiderio di conoscere, di apprendere, come curiosità, attenzione e azione pratica di fronte a un problema da risolvere. In particolare, l'interesse è un desiderio di soddisfacimento di un bisogno naturale, psicologico e educativo per realizzare specifiche motivazioni e intenzionalità attraverso una "famiglia di processi" cognitivi, metacognitivi, emotivi, simbolici, pratici.

Il concetto di interesse è evidenziato molto nelle questioni pedagogiche del Novecento e della contemporaneità. I suoi significati concettuali fondamentali sono da rinvenire, in particolare, già nella pedagogia di Pestalozzi e, in particolare, nel romanzo pedagogico *Leonardo e Gertrude* (Lienhard und Gertrud) pubblicato tra il 1781 e il 1787, in cui Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), tramite i personaggi del romanzo specialmente nel terzo libro, progetta un raccordo tra istruzione e lavoro, facendo sviluppare una scuola a tempo pieno in cui i bambini legano l'apprendimento alla realtà del lavoro e la lettura e la scrittura sono apprese in modo attivo grazie a innovativi materiali didattici. Secondo la pedagogia di Pestalozzi, gli insegnanti dovevano favorire la curiosità dei bambini per l'esplorazione dell'ambiente. Da queste idee pedagogiche Friedrich Fröbel (1782-1852) fu influenzato in modo decisivo e diretto, specialmente per quanto riguarda l'idea di gioco, in quanto il pedagogista tedesco riteneva che il gioco fosse espressione della creatività dell'essere umano e fosse una fase fondamentale per lo sviluppo globale del bambino, favorendo le potenzialità di ogni bambina e bambino di immaginazione, di psicomotricità e di esplorazione. Questo humus pedagogico, legato a specifiche esperienze educative, ha determinato una notevole trasformazione per gli orientamenti teorici della pedagogia legati, in particolare, alla categoria pedagogica dell'interesse. Per Johann Friedrich Herbart (1776-1841) l'interesse è l'idea base dell'istruzione, in quanto esprime una specifica realizzazione dell'elaborazione dei concetti del soggetto per comprendere la realtà delle cose. L'interesse ha una dimensione teoretica (empirica, speculativa, estetica), ma soprattutto determina le possibilità di ogni persona di condividere l'azione con gli altri secondo una dimensione simpatetica, sociale, religiosa. L'apprendimento sviluppa i concetti di interesse, attenzione, appercezione e memoria. L'interesse è una categoria dell'apprendimento che si sviluppa in modo multilaterale e nei quattro gradi dell'istruzione (1° chiarificare o isolare; 2° associare o confrontare; 3° sistemare o inquadrare; 4° metodo o applicazione). L'interesse è una categoria reale

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

dell'azione umana che necessariamente ha bisogno di una pedagogia scientifica derivata dai valori educativi (*Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione* del 1806). Il concetto di interesse ha uno sviluppo centrale in tutta l'opera pedagogica di John Dewey (1859-1952), in quanto esprime la centralità del rapporto tra il soggetto e l'oggetto, tra l'individuo e l'ambiente così come è teorizzato nel testo *The Reflex Arc Concept in Psychology* del 1896 che sviluppa alcune dimensioni del rapporto mente-corpo, come Dewey evidenziava nel testo *Soul and Body* del 1886. Già nella sua prima monografia *Psychology* del 1887, in tre edizioni, l'interesse è legato al concetto di sé. Nell'altro specifico articolo dedicato al concetto di interesse, *Interest in Relation to the Training of the Will* (1896) e le riedizioni modificate e integrate del 1903 (*Interest as Related to the Will*) e del 1913 (*Interest and Effort*) il concetto di interesse si lega in modo significativo alle questioni della volontà e dell'interesse. In questo articolo l'interesse rappresenta una concezione dinamica del self e si sviluppa come espressione del rapporto dinamico tra soggetto e ambiente, tra motivazione, interesse e azione. L'interesse elimina le distanze tra il soggetto e l'oggetto e rappresenta l'unione tra i due termini. Una unione che si basa sia sulla continuità dell'indagine, sia sulla transazione del rapporto tra soggetto e oggetto. L'interesse può essere considerato nella teoria filosofica e pedagogica di Dewey il punto di equilibrio tra la soggettività e l'oggettività, espressione dell'esperienza. Un altro aspetto estremamente interessante da sviluppare per comprendere il concetto di interesse è quello che si può evincere dal metodo Montessori. È evidente che il metodo Montessori si basa principalmente sul favorire la spontaneità naturale del bambino che si manifesta come curiosità sensoriale e visiva. Proprio per questo è necessario progettare in modo significativo un ambiente di apprendimento che faccia sviluppare, attraverso specifici oggetti che ripropongono le forme della spazialità e del colore, il rapporto sensoriale e cognitivo che il bambino ha con il mondo circostante. In questa prospettiva l'interesse si propone come una azione mediatrice spontanea e consapevole che determina la crescita delle varie dimensioni della corporeità e dello sviluppo cognitivo e motorio della bambina e del bambino. Nella Montessori, quindi, l'interesse è il complesso rapporto che il bambino ha consapevolmente o inconsapevolmente con il mondo. Una prima fase è quella legata alla mente assorbente rispetto alle specificità e agli stimoli del mondo circostante. Successivamente l'insegnante costruisce un ambiente di apprendimento che deve orientare l'interesse del bambino che media il suo mondo attraverso specifici oggetti che sviluppano il suo apprendimento e il senso della sua corporeità. Accanto alla specifica dimensione dell'interesse, per così dire, intrinseco, che comprende queste diverse accezioni, è opportuno analizzare alcuni aspetti di quello che si potrebbe definire interesse estrinseco e che, spesso, non viene adeguatamente associato alle questioni specifiche dell'interesse. In effetti, la possibilità di modificare il comportamento umano può determinare alcuni aspetti della categoria dell'interesse che si potrebbe definire estrinseco. Il paradigma comportamentista che fu elaborato per la prima volta da John B. Watson (1878-1958) e ha avuto un significativo sviluppo nella ricerca speri-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

mentale di Burrhus Skinner (1904-1990), autore fondamentale di questa corrente con i testi *The Behavior of Organisms* del 1938 e *Science and Human Behavior* del 1953. Questa teoria, particolarmente variata anche da autori come Robert S. Woodworth (1869-1962), Raymond Cattel (1905-1998) e Edward C. Tolman (1886-1959) si basa sulla teoria che i comportamenti umani sono prevedibili e controllabili attraverso una opportuna analisi degli stimoli dell'ambiente fisico e di quelli che determinano la modifica degli apprendimenti e dei comportamenti e della variabilità delle risposte che ogni individuo esprime. Questo complesso e variegato paradigma determina inevitabilmente nel comportamento umano una risposta variabile che può essere considerata un interesse estrinseco e, cioè, determinato dall'esterno ma che orienta un comportamento, consapevole, variabile e adatto alle specifiche situazioni. Passiamo all'analisi storico-critica di ciascun significato concettuale. L'interesse si può presentare o come espressione della multilateralità delle espressioni rappresentative del soggetto secondo l'accezione di Herbart, si può definire come la tensione tra la soggettività e l'oggettività che si basa sul concetto di continuità e di transazione come in Dewey, e, inoltre, può essere definito come una continua mediazione corporea, cognitiva, manuale, consapevole o spontanea secondo l'impostazione del metodo di Montessori e della sua teoria educativa. Quello che è abbastanza evidente è che l'interesse, sin dalla tradizione pestalozziana e fröbeliana, è una categoria centrale per analizzare la relazione educativa nella sua complessità tra la soggettività e l'oggettività, tra l'educatore e l'educando. L'interesse multilaterale. L'interesse, che è al centro della teoria herbartiana, si basa sulla concretezza delle rappresentazioni della mente e, quindi, dell'apprendimento. L'interesse è determinato dalla polivalenza delle sue rappresentazioni in rapporto alla realtà circostante. Questa dimensione ha rappresentato una categoria fondamentale definita, in particolare, da una pedagogia scientifica legata alle specifiche dimensioni dei valori. Tutto ciò testimonia come l'interesse debba essere considerato una spinta molteplice a rappresentare la realtà nelle sue varie dimensioni e, di conseguenza, a essere coinvolto in essa. L'interesse multilaterale è espressione di una visione molteplice della realtà e potrebbe essere la genesi dell'idea delle "intelligenze multiple" di Howard Gardner L'interesse tra continuità e transazione. Nella teoria di Dewey l'interesse è la categoria pedagogica fondamentale che lega la soggettività all'oggettività, l'individuo all'ambiente. L'interesse in Dewey, in effetti, giustifica in modo chiaro la centralità dello studente e il suo apprendimento costruttivo (to learn by doing). L'interesse si può sviluppare tra il modello della continuità determinata dal modello dell'indagine (*Logic, the Theory of Inquiry*) del 1938 e della continuità mezzi-fini (*Theory of Valuation* del 1939), fino al tema della transazione ispirata dal concetto di *The Reflex Arc Concept in Psychology* del 1896 fino al testo scritto insieme a Arthur F. Bentley, *Knowing and the Known* del 1949. In questo senso, quindi, l'interesse è una categoria dell'apprendimento che si basa sull'equilibrio tra la soggettività e l'oggettività. L'interesse come mediazione corporeo-cognitiva sensoriale, consapevole e inconsapevole. Il metodo Montessori, espressione della

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

teoria educativa della pedagogista marchigiana, si propone come una struttura epistemologica che definisce una specifica forma di apprendimento. L'ambiente di apprendimento, infatti, è costruito dalla mente assorbente del bambino che necessariamente ha bisogno di esprimersi attraverso una specifica mediazione corporeo-cognitiva sensoriale che lo spinge ad agire attraverso la manipolazione di oggetti che rappresentano l'interesse che il soggetto in formazione ha in relazione con il mondo circostante. Quello che è fondamentale nell'analisi della teoria educativa della Montessori è la messa in evidenza dell'interesse come spinta consapevole e inconsapevole per costruire uno specifico ambiente di apprendimento che determina le possibilità di sviluppo delle nebule o delle potenzialità inespresse del bambino. L'interesse estrinsecamente determinato per lo sviluppo di un comportamento variabile e specifico. L'interesse, spesso, è generato dai complessi stimoli estrinseci del mondo ambientale. Proprio per questo il paradigma comportamentista, nelle sue varie manifestazioni, rappresenta un orientamento significativo che conferisce significato allo sviluppo di un interesse della persona dal punto di vista comportamentale. La gratificazione e la frustrazione che il rapporto tra lo stimolo e la risposta può determinare sul comportamento umano può generare un interesse che sviluppa le trasformazioni del comportamento adattato alle varie situazioni specifiche. È in questo modo che il paradigma comportamentista determina le variabilità e specificità degli atteggiamenti umani in relazione alle situazioni e ai problemi che di volta in volta la persona affronta.

→ Esperienza
→ Gioco
→ Lavoro

Teodora Pezzano

Bibliografia

Dewey J. (2023), *My Pedagogic Creed. Il manifesto pedagogico per una scelta di vita democratica*, Introduzione, traduzione e cura di Teodora Pezzano, Avio, Roma.

Dewey J. (1969), *Interest in Relation to Training of the Will* (1899), II ed. revised of *Interest as Related to Will* (1896), in *The Early Works, 1882-1898*, vol. 5: 1895-1898, SIUP, Carbondale and Edwardsville, pp. 112-150.

Herbart J.F. (2020), *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*, a cura di Ignazio Volpicelli, Scholé, Brescia (ed. or. 1806).

Montessori M. (2023), *La mente del bambino. Mente assorbente*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1952, ed. ingl. 1949).

Skinner B.F. (2005), *Walden Two*, Hackett Publishing, Indianapolis (ed. or. 1948).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Istruzione

[ingl. *Instruction*; fr. *Instruction*; ted. *Schulausbildung*; spagn. *Instrucción*]. Da Istruire, vc. dotta, lat. *instruere* "costruire" (*struere*, "collocare del materiale in pile", di struttura indeur.) sopra (*in*-). Si possono seguire passaggi semantici che hanno portato il lat. da locuzioni del tipo (…) *instruere convivium* "preparare un banchetto" di modo che il verbo semplice assunse il significato di "fornire, equipaggiare" e poi "munire qualcuno di qualche cosa" (cioè, infine, dell'istruzione). Istruzione, s.f. "azione dell'istruire" (dal lat. *instructione*(*m*): av. 1375, G. Boccaccio).

Si possono intendere alcune accezioni ordinarie fondamentali tra cui: 1. attività volta a comunicare nozioni e a fornire capacità lavorative e professionali attraverso l'insegnamento: *provvedere all'istruzione di un fanciullo*, *attuare l'istruzione degli apprendisti;* 2. insegnamento rivolto sistematicamente ai giovani nell'ambito della scuola: *corsi secondari d'istruzione*; 3. risultato dell'insegnamento e dello studio, insieme di cognizioni acquisite: *istruzione completa, raffinata, modesta, lacunosa*.

Si può intendere *l'I:* a) come *attività di insegnamento scolastico*: processo di trasmissione di conoscenze e abilità nell'ambito della scuola; b) come *dimensione specifica dell'educazione*: quella parte dell'educazione che compete alla scuola e che è diretta all'acquisizione di conoscenze e abilità.

Nel significato a) Istruzione come attività di insegnamento scolastico, il termine denota un'azione intenzionale e sistematica finalizzata all'acquisizione di conoscenze e abilità (l'istruire). Anche il risultato di questa azione è suscettibile di essere denotato dal termine istruzione. Questa accezione di significato è coerente con il duplice significato ordinario dell'uso del termine: istruzione come processo e come prodotto dell'insegnamento scolastico.

La coppia categoriale processo-prodotto, tuttavia, dà luogo a differenti interpretazioni dell'istruzione. Alla base della questione vi è il tipo di sapere dal quale attingere le conoscenze di base per nutrire il sapere dell'insegnamento.

In Italia, l'idealismo gentiliano identifica il sapere dell'insegnamento con un sapere generale di matrice filosofica. In altre parole, per istruire bene all'insegnante basta (e avanza) conoscere la Filosofia. La pedagogia diviene scienza filosofica mentre la psicologia è espunta dai programmi dell'Istituto magistrale. Il primato è assegnato alla conoscenza di tipo storico-filosofico sia per quanto riguarda i contenuti di insegnamento sia per quanto riguarda la formazione degli insegnanti. In entrambi i casi, secondo la concezione gentiliana, non c'è separazione tra *il farsi dello spirito* e il *fare lo spirito*: l'uno e l'altro emanano dalla piena e consapevole familiarità col sapere.

In altri Paesi europei (Francia, Svizzera, Inghilterra) il sapere posto alla base dell'insegnamento è, al contrario, la psicologia, mentre la pedagogia è concepita come un sapere applicato per lo svolgimento del concreto lavoro scolastico. Si assiste così all'affermarsi dell'*applicazionismo didattico* (Damiano, 2007): l'istruzione è determinata in senso causale dal sapere sull'apprendimento e il modello istruttivo corrispondente è il modello *Process-Product*. Conoscere come si apprende significa conoscere i contenuti e le pratiche dell'istruzione. Al programma applicazionista contribuisce l'affermarsi, tra gli anni '60 e '70, del cognitivismo, che porta a un ripensamento delle condizio-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

ni di sviluppo dell'apprendimento scolastico sulla base dei costrutti di mente e di elaborazione dell'informazione. Tali contributi tentano di spiegare la conoscenza umana attraverso lo studio del funzionamento dei processi mentali (attenzione, percezione, memoria, elaborazione delle informazioni, risoluzione di problemi ecc.). Ne deriva una concezione deterministica dell'insegnamento, al quale corrisponde direttamente l'apprendimento, e che ha il limite di tralasciare le interazioni delle variabili in gioco e il ruolo del soggetto che apprende.

Parallelamente, negli stessi anni, alcuni esponenti dello *strutturalismo didattico* (Schwab, 1971; Whitfield 1979) affidano ai saperi formali, eminentemente quelli scientifici, il ruolo di determinanti fondamentali per definire contenuti, prassi e scopi dell'istruzione. Tra le diverse istanze dell'istruzione (la comunità sociale, l'allievo e la conoscenza) l'attenzione è posta sulla conoscenza. L'approccio tecnico-razionalista si modula così su quello strutturalista, concentrato sulle strutture concettuali e su quelle sintattiche (la grammatica della ricerca) delle discipline. Le materie di insegnamento e i campi di esperienza ad esse connessi costituiscono il capitale della scuola e, se adeguatamente rivisti in ottica strutturalista, rappresentano sia le risorse sia gli obiettivi dell'istruzione. Questa prospettiva, tuttavia, benché abbia avuto il merito di enucleare alcuni problemi curricolari fondamentali, non ha mai assunto i caratteri di un paradigma dominante. Il principio assunto a suo fondamento, la corrispondenza tra apprendimento disciplinare e apprendimento delle strutture disciplinari, ha infatti il limite di marginalizzare le condizioni didattiche dell'apprendimento.

Il riduzionismo di queste prospettive rispetto alla complessità delle variabili dell'insegnamento e la marginalizzazione delle finalità ultime dell'azione di insegnamento sono le principali ragioni che portano a un distanziamento sia dal parametro tecnico sia da quello epistemico fino ad assumere, a partire dalla fine degli anni '80, l'attività di insegnamento come oggetto di studio a sé stante (Shulmann, 1987; Damiano, 2007).

Nel significato b): La definizione dell'istruzione in rapporto all'educazione può essere ravvisata già nei loro significati originari. Nella *Repubblica*, accanto al termine *paideia* – solitamente tradotto con "formazione umana" o con "cultura" e usato per indicare ciò che dà all'uomo una forma propriamente umana – Platone usa il termine *trofè* – solitamente tradotto con "allevamento" o "governo" e usato per indicare le pratiche di nutrizione, accudimento, coltivazione, cura. Istruire qualcuno significa, quindi, farlo crescere e averne cura.

Nella più recente tradizione pedagogica, il riferimento ad una definizione correlativa del significato di istruzione riguarda l'idea di *istruzione educativa* di Johann Friedrich Herbart (1997) che affida all'istruzione la capacità di formare una multilateralità di interessi per le cose del mondo e per l'umanità, ossia per i vari aspetti della cultura e per la vita sociale. L'istruzione, secondo Herbart, riguarda sia la conoscenza (delle cose, delle forme e dei segni) sia la partecipazione (all'umanità, alla società e al rapporto di queste con Dio) e, così concepita, integra e completa il risultato dell'esperienza che il soggetto fa della natura e della convivenza sociale. "L'interesse proviene da oggetti e occupazioni interessanti. Dalla loro ric-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

chezza nasce l'interesse multilaterale. Produrre questa ricchezza e presentarla come si conviene è il compito dell'istruzione" (*ibidem*, p. 54).

La pedagogia contemporanea, tra gli anni '80 e la fine del Novecento, accentua la distinzione tra i due concetti attraverso il riferimento a due differenti istanze poste alla scuola: da una parte la trasmissione di conoscenze e l'acquisizione di abilità in determinati campi del sapere; dall'altra parte la formazione di atteggiamenti socialmente apprezzabili e il pieno sviluppo del carattere e della personalità degli allievi. Le prime delimitano il campo dell'istruzione; le seconde quello dell'educazione. La contrapposizione concettuale è l'espressione di un antagonismo ideologico tra pedagogia laica e pedagogia cattolica, a sua volta riflesso sul versante culturale della più ampia contrapposizione politica tra laici e cattolici che attraversa tutta la seconda metà del Novecento. I primi sostengono il primato dell'istruzione e avanzano critiche sull'astrattezza della retorica valoriale dei secondi. Questi ultimi affermano il primato dell'educazione e rimproverano ai primi la disattenzione alle dimensioni non cognitive del fare scuola.

Le posizioni di alcuni autori sono emblematiche.

Nel *Dizionario di psico-socio-pedagogia* (Bertolini, 1980), l'istruzione, in quanto diretta alla particolare formazione intellettuale e mentale dell'individuo, è indispensabile per realizzare una completa educazione, tuttavia essa non è sufficiente, pena la formazione di "personalità incomplete" (*ibidem*, p. 116). A completamento della dimensione intellettuale affidata all'istruzione sono poste capacità educative più ampie che non ricadono in quest'ultima e che riguardano le aree dell'affettività e della socializzazione.

L'istruzione è concepita come dimensione dell'educazione anche nel pensiero di Raffaele Laporta (1987) dove assolve ad una funzione di controllabilità empirica rispetto a quella. Egli la definisce come "quell'insieme di aspetti dell'educazione controllabili mediante l'insegnamento" (*ibidem*, p. 20): mentre l'educazione si occupa dei valori e delle finalità ultime del processo di formazione della persona, l'istruzione si limita ai suoi aspetti intellettuali. Questa accezione del significato di istruzione, ottenuto per "riduzione" rispetto al significato più ampio di educazione, consente a Laporta di rendere controllabili gli esiti dell'educazione attraverso il controllo di quelli dell'istruzione.

Una concezione più radicale (Vertecchi 2002) interpreta l'istruzione come *la dimensione specifica dell'educazione* che compete distintamente alla scuola, mentre altre dimensioni, come ad esempio la socializzazione, competono ad altre istituzioni sociali. Quest'ultima rappresenta una parte costitutiva della formazione scolastica – giacché la scuola è di per sé un'istituzione collettiva – ma ha luogo per la maggior parte fuori della scuola, né la formazione scolastica può determinarla compiutamente. In ambito scolastico essa non è, dunque, generica, ma specializzata: ha una natura culturale ed è collaterale ai contenuti dell'istruzione come codici della comunicazione sociale (*ibidem*, pp. 57-67).

Nel dibattito emergono, tuttavia, anche posizioni più conciliative. Tra queste, Massa (1997) considera la questione un "falso dilemma", una contrapposizione di natura ideologica, appiattita ora sull'accanimento assiologico e valoriale ora su quello metodologico

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

e tecnico, che impedisce il rinvio alle profonde strutture di senso del discorso pedagogico. Richiamando l'attenzione sulla specifica materialità strutturale del processo formativo, denso di emotività e cognizione a un tempo, egli affida al costrutto foucaultiano di "dispositivo di elaborazione" la ricomposizione operativa delle diverse dimensioni dell'esperienza educativa (Massa, 1995). Istruire significa, in questa prospettiva, "costruire e far costruire qualcosa entro una struttura determinata" (*ibidem*, p. 27) e il "dispositivo" è la metafora usata per esprimere il sistema strutturale delle dimensioni materiali e immateriali (i contenuti, le procedure, l'organizzazione, ma anche le relazioni, i vissuti, le latenze) di cui si compone la scuola.

La conciliazione tra i concetti di educazione e istruzione si avvantaggia anche del contributo di alcuni autori che spostano il focus sul concetto di formazione (Cambi, 2002). Quest'ultimo, sganciato dal riferimento alla formazione professionale, è ritenuto più neutro ideologicamente e più incline a mediare tra l'aspirazione utopica dell'educazione e quella tecnica dell'istruzione.

Una delle concezioni più attuali interpreta l'educazione e l'istruzione in base ai livelli logici della formazione (Baldacci, 2012, pp. 266-268). Secondo questa articolazione concettuale l'istruzione denota la formazione scolastica corrispondente all'acquisizione di conoscenze e di abilità culturali, mentre l'educazione denota la formazione di abiti mentali ed emotivi che si compie collateralmente all'istruzione. In questa prospettiva, educazione e istruzione sono distinte per livello logico, anziché per specificità di dominio. Ciò permette di superare la dicotomia basata sulle rispettive aree di influenza (affettive e morali per la prima, intellettuali per la seconda) e di intendere i due concetti, sul piano teorico, come due diversi momenti della formazione e, sul piano della concreta prassi scolastica, come aspetti interagenti e paralleli.

→ Educazione
→ Formazione
→ Insegnamento

Berta Martini

Bibliografia

Baldacci M. (2012), *Trattato di Pedagogia generale*, Carocci, Roma.

Bertolini P. (1980), *Dizionario di psico-socio-pedagogia*, Bruno Mondadori, Milano.

Cambi F. (2002), *L'arcipelago dei saperi*, Le Monnier, Firenze.

Damiano (2007), *Il sapere dell'insegnare*, FrancoAngeli, Milano.

Herbart J.F. (1997), *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1806).

Laporta R. (1987), *Ragioni difficili, ragioni necessarie*, in Laporta R. (a cura di), *Le ragioni dell'istruzione*, Istituto dell'Enciclopedia Treccani, Roma.

Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.

Massa R. (1995), *Istituzioni di pedagogia e Scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.

Schwab J.J. (1971), *La struttura delle discipline*, in Shwab J.J., Lange L.H., Wilson G.C. Scriven M., *La struttura della conoscenza e il curricolo*, La Nuova Italia Firenze (ed. or. 1964).

Shulmann L. (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, 1, 1-21.

Vertecchi B. (2002), *Le parole della scuola*, La Nuova Italia, Firenze.

Whitfield R.C. (a cura di) (1979), *Il curricolo in crisi*, in Whitfield R.C., *Programmazione del curricolo e discipline di insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1971).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

L

Lavoro (educazione al)

[ingl. *Work* e/o *Labour*; fr. *Travail*; ted. *Arbeit*; spagn. *Trabajo*]. Le forme del francese e dello spagnolo discendono da *tripalium* (uno strumento di tortura) ed esprimono il contrassegno faticoso e penoso del l. Analoga connotazione si rintraccia in *labour* e *Arbeit*, quest'ultimo probabilmente derivante da *Armut* (miseria, malattia). *Work* (al pari di opera e *oeuvre*) indica invece un'attività creativa. Etimologicamente, il lemma deriva da *labor*, la cui radice è *labare* (vacillare sotto un peso).

Anche le forme dialettali italiane conservano un legame con lo sforzo – travagliare (isole maggiori, Settentrione), faticare (Meridione) – e tra le accezioni ordinarie del lemma devono annoverarsi: 1) l'"impiego di energia diretta a un fine"; 2) l'"attività propria dell'uomo, volta alla produzione di beni e servizi"; 3) l'"esercizio" retribuito "di un mestiere, di una professione, di un'arte" (De Mauro, *Grande Diz. Italiano dell'uso*). Le prime due accezioni trovano riscontri in ambito concettuale, la terza sembrerebbe avere un tratto economico, rappresentando solo "una delle forme del l. in generale" (S. Hessen, *I fondamenti fil. della pedagogia*, Cap. IV, §5).

Nelle enciclopedie e nei dizionari filosofici, il l. è presentato alla stregua di un'attività svolta per ottenere un "risultato utile" nella "lotta per la sopravvivenza" (G. Morra, *Enc. filosof.*, dir. V. Melchiorre), orientata alla modifica dell'ambiente e implicante: 1) la "*dipendenza* dell'uomo […] dalla natura"; 2) la "*reazione* attiva" a essa con operazioni che la elaborino; 3) un "costo" dovuto alle "energie spese" (Abbagnano, *Diz. di Fil.*). Stando alla voce stesa da Negri per l'*Enc. ped.* curata da Laeng (1989), vi sarebbero due nozioni pedagogiche di l.: come formazione professionale, come "momento di espressione e di affermazione della personalità sull'ambiente". Picco ne individua invece sei: 1) "*l. manuale educativo*"; 2) "*l. come creatività*" ed "*espressione*"; 3) "*come centro d'interesse*"; 4) "*come operosità fattiva*"; 5) "*l. scolastico*" che mutua prassi gestionali dal rapporto di l.; 6) "*l. produttivo*" (*La Pedagogia*, dir. L. Volpicelli, vol. 6). Qui ci si concentrerà comunque su due accezioni: formazione al l. e → Educazione attraverso il l. Si sceglie di discutere di formazione al l. poiché nell'uso comune (non trascurabile da un sapere come la → Pedagogia, pena la recisione del nesso teoria-prassi) il termine formazione rinvia a specifici ambiti di attività legati a saperi procedurali; si sceglie di discutere di educazione attraverso il l. essendo il termine educazione abitualmente riferito a un orizzonte valoriale connesso a fini generali, ideali, normativi – sicché un modello di educazione che ricorra al l. mirerebbe a una formazione edificante. Nella storia delle idee pedagogiche e delle pratiche formative le due accezioni sono spesso sovrapposte e per potere

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

parlare di un *concetto pedagogico di l.* si sarebbe tentati di porre premesse universali per cui il l. costituisse un mezzo educativo *erga omnes* e la formazione al l. implicasse una trasformazione migliorativa. Si tratterebbe però di premesse ad alto grado di astrattezza, inadatte a dare conto delle forme di vita storicamente determinate entro cui si ingranano i discorsi pedagogici.

L'interpretazione dominante del rapporto intrattenuto dalla civiltà greco-romana con il l. è riassunta in una frase di Nietzsche: il l. per i greci è "un'onta" (*Lo Stato greco*, Opere, III), tant'è che per indicarlo si usa *pónos*, cui si collega *banausia*. Invero v'è chi ha relativizzato tale lettura. Jaeger, accanto alla "formazione di un tipo di umanità aristocratica", pone il l. quale "seconda […] sorgente della cultura" greca (*Paideia*, cap. IV) e Vernant problematizza l'idea del generale disprezzo per le attività manuali, rimarcando la non-sovrapponibilità, in Esiodo o Senofonte, del l. nei campi e di quello artigianale, non essendo il protagonista del primo rappresentato come un soggetto che svolge un mestiere richiedente conoscenze specifiche, bensì come partecipe alla legge della natura. Vernant rileva però pure come l'insistenza di certi autori nel dare all'attività contadina la dignità di *areté* tradisca la presenza di posizioni che la intendono un'occupazione servile. Al netto della difficoltà di specificare il punto di vista greco per la non-sussumibilità delle molte attività generanti valore d'uso a un unico tipo di condotta, tra le posizioni di Anassagora, secondo cui l'uomo è "il più intelligente degli animali grazie all'aver le mani", e di Aristotele, per il quale ha avuto "le mani perché è il più intelligente" (*Parti degli animali*, 687 a 7), quella egemone è la seconda. Stesso dicasi per Roma, dove la contrapposizione *otium-negotium* è netta. Contrapposizione figlia, in Grecia, di una divisione dei compiti su basi naturalistico-competenziali il cui fine non è ottimizzare la produzione economica, ma dispensare i cittadini dal l., dando loro tempo per esercitare la virtù. L'idea dell'"unilateralità delle disposizioni naturali degli individui" (*Il Capitale*, I, IV, 12.5), quindi la condanna della poliattività (*La Repubblica*, 374 a-374 b; *Leggi*, 846 d), giustifica la separazione dell'educazione del cittadino dalla formazione di chi dovrà lavorare, sottostante alla logica dell'apprendistato dominante nel medioevo occidentale. Con il cristianesimo si dà una rivalutazione del l. parallela alla riprovazione dell'ozio – ai tessalonicesi Paolo scrive: "chi non vuole lavorare, neppure mangi" (II, *Tess*., 3, 10) –, tuttavia esso resta una maledizione e Tommaso, ricordando l'incontro di Gesù con Marta e Maria, afferma la superiorità della vita contemplativa su quella attiva (*Summa theologiae*, II-II, q. 182, a. 1). Non può che accennarsi all'enfasi protestante sulle attività lavorative per il cui tramite si servirebbe Dio e al rovesciamento della *Regola benedettina* sulla vita extracenobitica. Coerentemente con la riabilitazione moderna dell'*homo faber*, il l. ha un posto nella *Didactica magna* di Comenio, in Locke, il cui *gentleman* apprende un l. manuale per svago, nell'*Emilio*, in cui è fatta l'apologia del l. manuale. Nondimeno, parte della letteratura sostiene che in questi autori il l. resti una "finalità […] estrinseca al processo educativo" (A. Agazzi, *Nuovo diz. di ped*., a c. di G. Flores d'Arcais). Giudizio che non tiene forse sufficientemente conto delle forme sociali in cui detti pensatori sono

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

immersi. Il medesimo ragionamento vale per Pestalozzi: a fronte di chi scorge nelle sue pagine l'emergenza del l. quale categoria pienamente pedagogica, v'è chi è convinto che egli abbia coltivato una concezione del l. viziata da un'"attitudine conservatrice" (Negri, 1981) per l'avere previsto una → Istruzione professionale per le classi popolari così da condurle ad accettare il proprio destino, da sollevarle moralmente, non socialmente. Non si darebbe cioè un'educazione attraverso il l. *erga omnes*. Anche nel caso della proposta pestalozziana dovrebbe comprendersene l'inerenza a una forma di vita. Con l'idealismo abbiamo una svolta in ragione dell'identificazione del conoscere con una prassi che investe il rapporto io-mondo. Nella *Jenenser Realphilosophie*, Hegel riconduce il costituirsi dell'Io a un *Bildungsprozess* i cui *media* sono il *linguaggio*, il *lavoro*, l'*interazione* e nella *Fenomenologia* il l. è attività di mediazione alla base del divenire storico. Il l. "*forma*" (IV, b), implicando che l'oggetto faccia proprio qualcosa del soggetto e viceversa. In tale temperie culturale sorge la pedagogia di Fröbel, persuaso che ciascuno si sviluppi mediante il fare sin dalla prima infanzia, quando l'innata *operosità* s'esprime nel → Gioco. Tra quest'ultimo e il l. vi sarebbe continuità, permettendo entrambi di esteriorizzare l'interiorità, di realizzare l'unità di natura e spirito, di partecipare alla comunità. Alcuni esperimenti ottocenteschi introdurranno l'attività manuale nelle scuole e tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento Kerschensteiner teorizzerà una scuola del l. deputata a educare professionalmente e a moralizzare sia la professione, sia la comunità entro cui la si eserciterà. Kerschensteiner attribuisce al l. un valore in sé in quanto "esplicazione esteriore d'un precedente l. spirituale" e non "attività meccanica"; il l. con un "valore pedagogico" mirerebbe a "realizzare il valore nella cosa meglio che sia possibile" (*Il concetto della scuola di l.*, cap. III); il principio del l. dovrebbe informare tanto le attività manuali quanto quelle teoriche, diverse solo per la minore o maggiore evidenza delle fasi dell'attività che porrebbero l'allievo di fronte alle leggi dell'oggettività, costringendolo a esserle moralmente fedele: individuazione del problema, pianificazione, esecuzione, verifica, eventuale autocritica. Palese la somiglianza con il concetto di *esperienza* di Dewey, nei cui scritti il l. è centrale, investendo tanto il campo delle riflessioni epistemologiche, quanto l'ambito di quelle antropologiche. Per Dewey, l'educazione attraverso il l. è essenziale in ordine allo sviluppo del *pensiero riflessivo* e in *Scuola e società* il pensatore nordamericano definisce le occupazioni scolastiche quali attività che riproducono "qualche forma di l. attuata nella vita sociale", distinguendole da quelle che formano a un mestiere per il fatto di avere il loro fine in loro stesse (cap. VI). Né si dimentichi la contrarietà deweyana alle ipotesi di un sistema separato di formazione professionale, problema che investe la dialettica tra formazione al l. e educazione attraverso il l., nonché la definizione di un concetto pedagogico di l. che non pregiudichi il momento sociale, come per Hessen accade in certo attivismo d'oltreoceano, né quello dell'individualità. In vista di una spiritualizzazione del l., Hessen lo connette ai tre momenti della formazione della personalità: durante quello anomico il bambino giocherebbe, impegnandosi in un'attività priva di prospet-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

tiva d'avvenire; nel corso di quello eteronomo il discente si proietterebbe verso la produzione di qualcosa; in quello autonomo lo farebbe creativamente. Gettando uno sguardo al neoidealismo italiano primonovecentesco, nonostante le riflessioni del *Sommario* sulla continuità gioco-l. (vol. I, cap. VII, §3) e l'accoglimento di G. Lombardo Radice di suggestioni relative al l. manuale educativo quale momento artistico-ricreativo, non può parlarsi di una vera e propria pedagogia del l. Merita invece un cenno la Carta della Scuola (1939). Un capitolo a sé deve poi dedicarsi al marxismo e alle sue due critiche al l. alienato e a quello astratto. In alcune pagine, Marx schizza poi un modello pedagogico per una società in via di liberazione incentrato sull'"unificazione" di educazione e "produzione materiale" (*Manifesto del partito comunista*, II) e tale da "produrre uomini armonicamente sviluppati in tutti i sensi" (*Il Capitale*, I, IV, 13.9). Nelle *Istruzioni ai delegati* (1866), per i figli della classe operaia pensa così all'unione di "l. produttivo […] formazione spirituale, esercizio fisico e addestramento politecnico". Tali indicazioni rappresentano la stella polare della scuola unica del l. sovietica, delle meditazioni sul tema di Krupskaija, Lunačarskij, Blonskij, del *metodo dei complessi* che accoglie il l. come *centro d'interesse*, integra motivi attivistici e sostituisce l'impostazione curriculare legata alle materie con un'organizzazione basata su tre *colonne*: natura, società, l. Alcuni esperimenti e voci di quella fase finiscono però per appiattire l'educazione attraverso il l. sulla formazione al l. e dagli anni '30 l'Urss torna a un'istruzione centrata sulla cultura generale, marginalizzando l'educazione attraverso il l. Il punto massimo della riflessione pedagogica marxista sul l., che impegna numerosi autori (Suchodolski, Makarenko, Manacorda, Bertoni Jovine, L. Lombardo Radice), si ha con Gramsci, che evoca la scuola unica del l. quale *soluzione razionale* e definisce il l. un'"attività teorico-pratica" inerente all'"ordine sociale" e a quello "naturale": "principio educativo immanente nella scuola elementare", funzionale a creare i "primi elementi di un'intuizione del mondo liberata da ogni magia" e a dare "l'appiglio allo sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica, del mondo" (*Quaderni del carcere*, Q 12, §2).

Negli attuali scenari, l'uso delle dizioni formazione al l. e educazione attraverso il l. è dominato dalla narrazione neoliberale e rimanda a una loro pretesa fusione armonica in un'educazione personale *tout court*. Tale narrazione si colloca entro l'egemonia del postfordismo, il cui avvio si ha alla fine degli anni '70 e nel quale può riscontrarsi una trasformazione del l., una sua cognitivizzazione (da non scambiare per la fine della produzione materiale), una flessibilizzazione mansionale, numerica, salariale, geografica, che destruttura la prospettiva del mestiere da svolgere nell'intero arco dell'esistenza attiva e riconfigura l'idea della professionalizzazione. Di qui l'affermazione della *formula di contingenza* dell'*apprendere ad apprendere* (Luhmann-Schorr) e l'insistenza sull'orientamento permanente, sul *lifelong learning*, sulle competenze personali, sull'acquisizione di abilità generiche a motivo del venir meno, scrive Virno (2002), della divisione tra *praxis*, *poiesis* e *intelletto*, *agire comunicativo* e *agire strumentale*. Tale metamorfosi, svolgendosi sotto rapporti di produzione che tramutano l'intera forza-l. in *esercito industriale di riserva*, non

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

comporta conseguenze progressive, ma una sussunzione al capitale della totalità della vita, viepiù messa a valore. Ciò induce a dubitare delle narrazioni neoliberali che cercano di riempire di valore educativo locuzioni economicistiche (ad es. capitale umano) e riorganizzano in chiave aziendalistica il significato di una serie di termini. Si tratta allora di attivare una *guerra di posizione* per arginare una deriva: l'unilaterale riduzione del pedagogico alla fabbricazione di retoriche funzionali a cementare l'egemonia neoliberale o alla progettazione di tecniche *governamentali* produttive di identità docili esclusivamente orientate all'*entrepreneurship*.

Pietro Maltese

Bibliografia

Negri A. (1980-1981), *Filosofia del lavoro*, 7 voll., Marzonati, Milano.

Virno P. (2002), *Grammatica della moltitudine. Per una analisi delle forme di vita contemporanee*, DeriveApprodi, Roma.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Libertarismo (pedagogico)

[ingl. *Libertarianism*; fr. *Libertarisme*; ted. *Libertarismus*; spagn. *Libertarismo*]. Dal lat. *libertāte* (der. di *līber*) + *-ismo* (suff. che, soprattutto nell'Ottocento, serve per formare nomi che indicano dottrine, movimenti, tendenze di vario genere (DELI).

Inteso ordinariamente come 1. atteggiamento libertario; ideologia libertaria ovvero che si basa sulla libertà come valore fondamentale, ispirato alla difesa della libertà; 2. atteggiamento che identifica chi è fautore di una libertà individuale superiore a ogni autorità o legge (De Mauro).

In via ordinaria il lemma, come sottolineato da De Mauro (cfr. supra), si presta a indicare una postura di generale avversione rispetto a tutto quanto si opponga alla libertà individuale (principalmente in relazioni a posizioni etico/morali e politiche). Tale uso del lemma, tuttavia, ne limita la comprensione teorica e le implicazioni pratiche soprattutto, come si chiarirà oltre, nel campo delle prassi educative e pedagogiche.

Nello specifico del campo di studi pedagogici si possono individuare almeno le seguenti due definizioni concettuali fondamentali, ove la prima si riferisce al Libertarismo pedagogico o Pedagogia libertaria (LP o PL) come filosofia dell'educazione che si avvale di un sistema organico di concetti e su una logica ermeneutica incentrata sulla sistematica critica degli aspetti autoritari [→ Autoritarismo] di modelli e prassi educative in stretta relazione a una serrata analisi delle dinamiche sociali, lette, principalmente, in relazione ai principi di libertà e autonomia del singolo soggetto; la seconda al Libertarismo educativo o Educazione libertaria (EL) come abito professionale volto alla ricerca di strategie per dar corpo ai principi del LP.

Rispetto alla prima definizione appena richiamata è necessario segnalare come non sia semplice riferirsi al LP perché esso stesso critica il ricorso al lemma "Pedagogia" nella misura in cui con questo ci si riferisca a una descrizione tendenzialmente normativa e generale che, risultato di una codifica teoretica, intende predefinire indicazioni su come praticare l'atto educativo. Tuttavia è innegabile che in tale atto, anche quando di ispirazione libertaria, operi sempre una visione molto ben definita e argomentata circa la rappresentazione del soggetto in formazione (nel caso del LP, riconosciuto a partire dalle proprie differenze e non da tipizzazioni standardizzate), le finalità dell'apprendimento (autodefinite dal soggetto e non eterodirette da un apparato tradizionale o statuale), delle metodologie (sperimentali, anti-istituzionali e critiche di ogni approccio uniformante l'istruzione).

La PL, pur con le attenzioni sopra richiamate, si colloca in una più generale visione filosofico-politica che mira alla realizzazione di una società "giusta", ovvero che ponga giusti limiti all'uso della forza e alla pratica di potere nei rapporti tra i soggetti a garanzia della libertà di ciascuno. Seppure i principi della PL possano essere rinvenuti in occidente nell'opera di alcuni autori classici greci (i.e. Sofocle e Pericle *in primis*) un punto di svolta per l'affermazione del valore della libertà si ha con Kant per il quale il libero uso soggettivo della ragione, e il coraggio di mettere in campo tale principio, è presupposto per la precisazione di vincoli giuridici su base etica. In tal senso, l'azione soggettiva si impone come impegno universa-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

le per l'intera umanità che, così, corrisponde al primario dovere di perseguire il valore assoluto della libertà.

Si tratta di una radice importante del LP che, anche a partire da essa, tematizza il problema fondamentale della "naturalizzazione" del potere e del dominio in pratiche che, invece, sono culturalmente e socialmente diffuse e introiettate attraverso la quotidiana esperienza delle relazioni concrete (includendo, dunque, nella sua critica le dimensioni in- e non-formali). Problema che è stato di volta in volta declinato, anche in chiave pedagogica, da autori che, tra la fine del XVIII secolo e fino al cuore del XX, hanno interpretato il sentimento antiautoritario, facendolo spesso confluire in posizioni riconducibili alle dottrine socialiste, socialdemocratiche e anarco-collettiviste.

Verso la fine del XIII secolo Godwin (1756-1836) fissa alcuni principi che sarebbero stati variamente richiamati dagli autori libertari tra i quali la negazione di ogni forma di autorità per perseguire una piena libertà etica e politica di matrice comunitaria. L'evoluzione del pensiero di Godwin porterà a considerare, di volta in volta, diversi contesti di vita come campi in cui trasporre i principi richiamati, declinando la valenza etica dei suoi primi lavori in posizioni politiche, sociali, educative ecc. che vedranno impegnati un'ampia platea di autori e posizioni (quali, ad esempio, quelle di Bakunin, Stirner, Malatesta, Kropotkin e Tolstoj). Autori e posizioni non sempre di facile sintesi, seppur sommariamente rappresentabili in un arco fenomenologico che vede come antinomi posizioni individualiste (Stirner) e collettiviste (Bakunin). In linea di principio è, dunque, legittimo sostenere che se intorno al valore della libertà si trova una bulgara convergenza degli autori libertari non altrettanto vale per altri valori e principi ad esso prossimi (quali uguaglianza, giustizia, differenza, solidarietà, ecc.) e/o per il ruolo che spetterebbe alle istituzioni socio-culturali che accompagnano la vita di uomini e donne (scuola, famiglia, stato, ecc.). Sono proprio le diverse sfumature con cui vengono trattati tali valori e questioni a definire le posizioni di specifici autori pur accomunati dalla tensione al superamento di ogni relazione di dominio autoritario.

L'educazione come praticata nelle società autoritarie è, per il LP, un primario strumento di repressione e, dunque, sarebbe stato logico ripensarla radicalmente rivalutandone tutti i potenziali liberatori che, perseguibili dall'infanzia fino all'età adulta, avrebbero potuto sviluppare le disposizioni (critiche, etiche, auto-orientative, ecc.) di uomini e donne, sottraendoli all'influenza e a un adattamento lineare a principi e ruoli eterodefiniti e conservatori. In tal senso, l'esperienza formativa avrebbe dovuto caratterizzarsi per una piena libertà culturale e organizzativa, in grado di opporsi ai vincoli sociali e culturali di matrice repressiva, rimuovendo ogni barriera che potesse inibire il soggetto in formazione e dando riconoscimento al valore in sé dell'educazione dell'uomo *tout court*.

La pratica educativa corre, dunque, parallela alla permanente critica sociale dei dispositivi autoritari (Goodman, 1911-1972), e si traduce in una continua e onnilaterale spinta trasfomativa che, d'altro canto, non risolve (o elimina) il problema del potere ma lo dialettizza dando vita a una riorganizzazione di modelli, strutture, dispositivi educativi sempre al vaglio di una ricerca critica

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

che ne valuti l'attitudine a rendere il soggetto libero di formarsi.

Tale dialettica aperta e dinamica tra critica sociale ed educazione soggettiva ha un importante corollario nella continuità, essenziale per il LP, tra mezzi e fini. Se il fine principale è chiaro (la libertà) non altrettanto lo sono i mezzi che possono sempre essere rivisti, ricalibrati o inventati *ex novo* a seconda delle contingenze. Proprio perché la definizione delle prassi opportune rispetto al raggiungimento di tale principio (trascendentale) sono direttamente connesse alla materialità storica e sociale del soggetto e del contesto formativo, per esse vale il principio fallibilista per cui non si danno soluzioni definitive e resta sempre viva la disposizione alla ricerca e alla sperimentazione di strategie che meglio possano sostenere la progressiva trasformazione dell'azione educativa in processo autoeducativo. Questa è la condizione "ultima" in cui l'educazione si compie pienamente come libertà, come capacità del singolo di formarsi, maturando, al contempo, la disposizione a impegnarsi per il rinnovamento della società in cui lo stesso vive in direzione della sua versione maggiormente desiderabile.

Ma per sostenere la "desiderabilità" di una condizione singolare e collettiva, l'azione educativa deve poter sviluppare la "sensibilità" soggettiva al potere, ovvero la capacità di vedere e riconoscere i dispositivi attraverso i quali opera, per contrastarli nella misura in cui contravvengano agli ideali di dialogo, autorealizzazione, espressione del proprio potenziale nel rispetto per le differenze soggettive. Il LP, dunque, è una pedagogia critica e dell'impegno trasformativo che, certamente venata di utopia, non per questo rinuncia ad agire sul (e far agire il) singolo soggetto storico-materiale. Soggetto che, riconosciuto, valorizzato, autodeterminato sappia perseguire obiettivi di trasformazione sociale in direzione non coercitiva e antiautoritaria.

È evidente, nell'ottica del LP, il ruolo strategico che l'azione educativa ha nell'influenzare (spesso in maniera determinante) e nel controllare (spesso oppressivamente) la formazione di uomini e donne. In questo senso il problema si definisce intorno alla sostanziale coincidenza tra le prassi educative e l'esercizio del potere (spesso del dominio). Non che questo secondo si esaurisca nelle prime, naturalmente, ma altrettanto sicuramente le prime sono sempre una specifica fenomenologica del secondo, anche quando, come nel caso del LP, ricorrano a detto potere per la promozione dei valori già richiamati. In tal senso, le pedagogie libertarie sono particolarmente attente al nesso tra l'azione critica dei dispositivi politico-sociali e culturali (e specificatamente istruttivi, educativi e formativi) e l'azione costitutiva di soggettività libere e autonome. Una contraddizione di fondo, potremmo dire, che nel LP trova soluzione nell'intenzionare l'esercizio del potere costituente (educativo) in direzione emancipativa dallo stesso. Tale intenzione è criterio di legittimazione delle prassi educative al fine di limitare le forme di dominio esercitate dall'alto, promuovendo il passaggio da posizioni di "assoggettamento passivo al potere" a "attiva partecipazione alle dinamiche di potere". In questa seconda opzione la paradossalità dell'esercizio del potere educativo si scioglie nell'idea di una autonomia come potere che viene dal basso della collettività storica.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Il LP si presenta, dunque, come modello a determinante valenza sociale e politica in direzione antigerarchica e antiautoritaria che prende, dal pensiero anarchico, a centrale riferimento il problema dello sviluppo della felicità, vista coincidere con lo "sviluppo armonioso e integrale della personalità individuale, [prefiggendosi] di perseguirla attraverso una rivoluzione sociale in grado di rimuovere tutti gli ostacoli istituzionali e culturali che ne impediscono l'esplodere di ogni essere umano" (Codello, 2009, p. 79). Una felicità che si realizza non solo *versus* la società ma *cum* essa, ovvero che promuova una visione eudemonica non edonistica del vivere e del convivere.

Qui si rivela la forte componente utopica del LP, che propone un progetto sociale egalitario su cui si basa la vera libertà. Utopia che sostiene, soprattutto attraverso una radicalmente nuova idea di scuola, l'impegno per la trasformazione del presente in direzione futura e che, in forma eminente, può contrassegnare il discorso pedagogico e l'invenzione e la sperimentazione educativa cui spetta il compito di compiere concreti passi per realizzare una visione della società alternativa.

In termini più generali, il LP è essenzialmente votato alla continua critica di ogni modello tradizionalmente, astrattamente e conservatoristicamente pedagogico, soprattutto nella sua dimensione istruttiva, obbligatoria e nazionale che, basandosi sul centrale ruolo di un curricolo comune, risulta essere autoreferenziale e decisamente in contrasto con l'originaria necessità di una formazione per tutti che superasse gli ostacoli imposti dalle disparità sociali, culturali ed economiche.

Le idee sopra richiamate si svilupparono in particolare nel corso del Ottocento e Novecento in concomitanza con la progressiva crescita del movimento operaio, della diffusione delle scuole e università popolari, della presenza di diversificate sperimentazioni pedagogico-educative diffuse per tutto l'occidente. Si è così, ampiamente diffuso e generalizzato fino ai nostri giorni un approccio spesso "ingenuamente libertario" (soprattutto nel fare scuola) che, non senza rischi, spesso è stato "incapsulato" in nuovi dispositivi organizzativi che hanno finito spesso per depotenziare il portato genuinamente libertario delle posizioni originarie. Posizioni rinvenibili, eminentemente ma non esaustivamente, nell'opera anche di alcuni tra i più significativi esponenti del LP quali William Godwin, Max Stirner (1806-1856), Lev Tolstoj (1828-1910), Michail Bakunin (1814-1876), Paul Robin (1837-1912), Sébastién Faure (1858-1942), Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), Alexander Neill (1883-1973).

In relazione alla seconda definizione, come anticipato, è utile ricordare che i principi libertari si sono ampiamente (e problematicamente) diffusi nelle pratiche educative contemporanee. Tuttavia, ciò che caratterizza l'EL non sono tanto specifiche disposizioni o sperimentazioni, pure presenti, ma soprattutto la generale consapevolezza teorico-pratica dell'educatore che, se ispira la propria azione all'EL, mantiene ben saldo ed esplicito il vincolo che ogni singola iniziativa intrattiene con il principio della liberazione dell'uomo e della donna (di ogni età, in ogni contesto).

Non è sufficiente, dunque, una semplice postura orientata a migliorare la vita e l'esperienza del soggetto in

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

formazione (che, anzi, per molti versi può essere ambigua e fuorviante), ma è necessario che sia sistematicamente e rigorosamente stabilito ed esplicitato il diretto legame tra un valore trascendentale (la libertà e l'ampia fenomenologia di principi ad essa vicini e affini) e la realtà materiale che caratterizza il contesto formativo di ogni singola esperienza educativa.

In questa dinamica progettuale-programmatica, ripetiamo, aperta e metamorfica, la possibilità di riorientare e riorganizzare prassi, saperi, strategie è essenziale e l'eventuale esito più o meno positivo delle stesse non solo deve essere considerato sempre possibile ma è il movente principale per cercare soluzioni storicamente più efficaci per perseguire al meglio le finalità educative alla base dell'EL. L'errore e la riorganizzazione che ad esso segue, dunque, non sono aspetti occasionali dell'EL ma parte integrante del suo stesso procedere per prassi educative che si traduce, a sua volta, in vocazione sperimentale, tesa a fare delle difficoltà fattori generativi (finanche testimoniali) della stessa libertà nella ricerca e nella costruzione di sé – per vie diverse e non standardizzate – da parte del soggetto in formazione.

In tal senso, importante per l'EL è la qualità micropedagogica dello sguardo dell'educatore che, a partire dalla materialità soggettiva, agisce per potenziare l'uomo e la donna, riconoscerli, valorizzarli in vista di una ricorsiva trasformazione sociale in direzione non coercitiva e antiautoritaria.

La stessa pratica di una EL non rimuove e non si configura, tuttavia, come semplice superamento della questione del potere ma consiste nella messa in atto di dispositivi che mobilitano e lasciano essere generativa la dialettica tra le tante relazioni di potere e di dominio culturale e sociale (a scuola, in famiglia, negli immaginari, sui luoghi di lavoro ecc.) a partire da un basilare riconoscimento egalitario che accolga il potenziale di libertà di autodeterminazione di tutti e di ciascuno. Motivo per cui l'EL (in ultimo finalizzata alla promozione di competenze autoeducative) e la pratica della libertà che ne consegue, se hanno inizio con un atto di presa di coscienza (nell'esperienza educativa), tuttavia non possono avere alcun termine, dipanandosi nelle scelte che ciascun soggetto compie per tutto il corso della vita. L'EL, in questo senso, "nega" se stessa e sfuma in autoeducazione quando i soggetti realizzino livelli di competenza di analisi e azione verso ogni forma di coercizione che neghi la propria dignità di soggetti liberi nel relazionarsi con le collettività storiche di vita.

Concretamente, l'EL persegue, con le sue prassi, forme di dinamico equilibrio tra una educazione negativa (che limita al massimo ogni inferenza educativa da parte delle figure professionali, assecondando il naturale manifestarsi delle attitudini del soggetto in formazione) e una educazione positiva (a suo modo stemperata, in cui strutture – come il contesto – e funzioni – come l'esempio – vengono validate e confermate nel loro ruolo formativo). Tale dialettica argomenta la proposta di modelli autoeducativi spontaneisti che assecondino al più gli innati potenziali imitativi dei soggetti in formazione, facendo leva sull'influenza di ambienti e proposte progettate *ad hoc*.

L'efficacia di tali ambienti, nella prospettiva dell'EL, risulta tanto più confermata quando essi risultino ancorati alla società e alla cultura "diffusa, viva e reale". Lo stimolo più efficace per

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

l'intelligenza del soggetto in formazione è il diretto riferimento delle azioni educative al mondo esterno (come, per l'infanzia, ricordava Tolstoj). In questo senso, l'EL parte dall'accogliere e dare spazio a domande e bisogni che la vita stessa pone, intercettando ciò a cui il soggetto in formazione vuole dare risposta e che quindi ne incentiva l'apprendimento. In questa direzione, l'educazione (anche, anzi soprattutto, scolastica) dovrebbe essere quanto più simile possibile all'apprendimento culturale diffuso e immersivo.

La centralità dello spontaneismo nell'EL, ovvero la cura per la naturale attivazione di meccanismi apprenditivi, si traduce nella rimozione di ogni possibile ostacolo allo sviluppo naturale del soggetto, riducendo le costrizioni che privano il soggetto in formazione di occasioni per maturare un personale e non costrittivo senso di responsabilità nell'apprendimento (tempi, luoghi, argomenti di studio ecc.). In questo senso, si salvaguardano i nuclei intrinseci della motivazione ad apprendere (in linea con quanto prospettato da Godwin) e si rende possibile coltivare forme di curiosità non-ingenua ed epistemica (Freire) che, accompagnando il soggetto nella scelta libera e autonoma dei propri valori, gli consenta di assumere una posizione critica e anche "combattiva" nei confronti di ogni sistema che influenzi immersivamente i soggetti in formazione a scapito della loro indipendenza.

La promozione della personale ricerca di valori e di percorsi di (auto) formazione poggia, dunque, sull'idea di una educazione che non impone ma accompagna il libero sviluppo e, tuttavia, è evidente che anche lo sviluppo libero del soggetto non può che avvenire in un contesto comunque pensato e progettato intenzionalmente a partire dalle sue condizioni materiali di vita ed esperienza. Ciò è possibile, nell'ottica dell'EL, mantenendo alta la qualità sperimentale delle proposte (di matrice critica e attenta a salvaguardare il valore delle differenze soggettive) che, soprattutto nel lavoro con i soggetti in età evolutiva, si traduce nella capacità di diversificare le attività cui il soggetto può spontaneamente rispondere. La progettazione educativa nell'EL sarà, in tal senso, tesa ad aprire nuovi campi di esperienza e nuovi sentieri conoscitivi in cui il soggetto si potrà addentrare, confortato dalla presenza di una figura di riferimento che lo incoraggi ad apprendere sempre e sempre meglio, ricorrendo a soluzioni che incrementino le opportunità del soggetto in formazione per esercitare la propria libertà e i correlati della volontà e della responsabilità.

L'intero mondo, in tal senso, è potenziale occasione di formazione, a patto che lo si sappia organizzare in risposta al principio della integralità del soggetto e della multilateralità dell'esperienza. L'educazione "politecnica" (di cui furono convinti sostenitori diversi pensatori libertari, Poudhon e Bakunin tra gli altri) è stata una specifica risposta a queste esigenze: un'educazione incentrata su una pluralità di proposte differenti (manuali, intellettuali, riflessive, laboratoriali ecc.) che attivano competenze differenti (cognitive, metacognitive, emotive, procedurali, progettuali ecc.) mettendo in contatto tra loro soggetti differenti (nel piccolo, medio, grande gruppo a configurazione variabile). L'EL, in tal senso, mette in primo piano l'idea della promozione dell'autoformazione integrale di soggetti che sappiano operare praticamente non meno che pensare scientificamente e filosofica-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

mente. Approccio che, evidentemente, critica radicalmente l'idea stessa di separatezza tra le culture (umanistico-scientifiche e professionali) e, ancor più radicalmente, tra gli ordini di scuola.

Una proposta certamente ancor oggi rivoluzionaria, dunque, ma che non si autolegittima. Le ragioni che spingono l'EL a percorrere questa opzione hanno, invece, origine dalla riflessione sugli effetti socialmente stratificanti e predestinanti di un utilizzo compartimentato dei saperi e delle culture che, a sua volta, si poggia sulle intenzioni "occulte" e sugli effetti "collaterali" dei curricoli formativi. L'attenzione per tali dimensioni è specifica responsabilità dell'educatore libertario cui è chiesto di monitorare e riflettere costantemente su quanto attua e su quanto è latente nel suo stesso essere professionista dell'educazione. Pratica, questa, che si dimostra attraverso la sensibilità alle priorità e ai valori della stessa cultura organizzativa del contesto formativo (e della scuola) che, già di per sé, opera un'impropria (dal punto di vista dell'EL) selezione di quelli cui attribuire dignità. Si tratta di un lavoro nel e per il profondo degli immaginari e delle rappresentazioni di modelli, strutture e processi che, anche a livello inconscio, inducono i soggetti in formazione a introiettare ruoli e narrazioni che ne predeterminano l'esistenza. Non è pensabile, evidentemente, che un dispositivo formativo sia esente dal rappresentare e materializzare valori e posizioni etico-sociali ma è proprio qui la difficoltà e la sfida per l'educatore libertario: saper praticare una attenta critica e mettere *sub judice* gli effetti che il ruolo e le proposte ad esso connesse (singolari e organizzative) producono, in ordine al rispetto delle possibilità dei soggetti in formazione di maturare da sé una propria posizione nel mondo. In questo modo l'EL fa proprio un impegno, notevole e non scontato, di controllo razionale di ogni singola azione dell'educare che è legittimata solo in base a un'argomentazione che la giustifichi in relazione al potenziale di spontaneo sviluppo della libertà intrinseco ad ogni uomo e donna.

Ciò spiega la predilezione dell'EL per le forme auto-organizzative dei contesti educativi, ovvero per accompagnare (e sostenere) l'emergere, appunto, spontaneo di gruppi di interesse, relazioni, norme etiche e comportamentali da parte dei soggetti in formazione (quindi gruppi aperti e possibilmente di piccole dimensioni), assecondando la loro naturale capacità di adattarsi reciprocamente, facendo leva sulla flessibilità evolutiva di forme e competenze per saper stare in contatto con gli altri in spazi aperti, orari elastici, programmi non fissi. Tutto ciò, anche perché, di principio, restare aderenti alla prassi di accoglienza di tutte le differenze che connotano i contesti formativi di fatto lascia aperta la possibilità che nessuna delle proposte di chi presidia la formazione sia accolta dai soggetti in essa implicati. La figura dell'educatore, in questo senso, ha il compito di facilitare ogni esperienza o esperimento di autogoverno, senza imporre alcun compito ma mantenendo, in base alla propria esperienza e autorevolezza, un ruolo attivo nel gruppo (di cui resta, di fatto, parte integrante). Una autorevolezza che, senza riconoscimento e rispetto dell'autonomia di tutti e per tutti (educatore compreso), non ha modo di essere e di "far sentire con forza la propria influenza".

Nella prospettiva dell'EL, dunque, la relazione tra educatore e soggetto

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

in formazione si caratterizza per una indipendenza che, basata sull'osservazione e il riconoscimento di ciascuno, apre le porte a rapporti "autentici" (Rogers) basati sulla fiducia e sull'empatia. Un legame non imposto ma al quale il soggetto in formazione potrà sempre spontaneamente sottrarsi in relazione al proprio interesse e motivazione ad accogliere le proposte che gli vengono fatte. In tale dinamica, all'educatore è richiesto di mettere in gioco e far leva sulla qualità della propria persona, piuttosto che sul ruolo assolto, offrendo forme di attenzione, incoraggiamento e sostegno per lo sviluppo dell'integralità del soggetto.

La libera e attiva scelta promossa da tale approccio corrisponde a una educazione al pensiero che non ha bisogno né del senso di colpa (che spesso si accompagna all'errore) né del controllo (tipico dei tradizionali sistemi di valutazione), la cui presenza ostacola la crescita di soggettività libere dall'assillo della competitività (Holt).

Nel caso delle scuole, ciò si traduce nel tentativo di "correlare l'apprendimento all'intero campo di esperienza" dell'alunno (Goodman). In questo caso, centrale diventa fare di tutto per non interrompere il flusso della riflessione dei soggetti in formazione (ovvero niente campanelle o divisioni in classi). Le proposte possono venire dagli insegnanti (ma i soggetti in formazione possono decidere se prendervi parte) o essere avviate direttamente dagli alunni ma, in ogni caso, si dovrà lasciare tutto lo spazio possibile alla figura del "Piccolo scienziato" che, nel suo quotidiano "fare", gioca (molto seriamente) alla costruzione e verifica di congetture su come funzioni il mondo, limitando l'azione dell'educatore a una posizione collaterale dalla quale offrire informazioni solo se richieste.

→ Emancipazione
→ Lavoro
→ Società
→ Teorie e prassi
→ Valori

Giuseppe Annacontini

Bibliografia

Codello F. (2017), *La condizione umana nel pensiero libertario*, Elèuthera, Milano.

Berti G. (1998), *Il pensiero anarchico dal Settecento al Novecento*, Lacaita Manduria (TA).

Smith M.P. (1983), *The Libertarians and Education*, Allen & Unwin, London.

Woodcock G. (1975), *Anarchism*, Penguin, London.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

M

Metodo (educativo)

[ingl. *Method*; fr. *Méthode*; ted. *Methode*; spagn. *Método*]. Dal gr. *méthodos*: via (*hodós*) che conduce oltre (*metá*).

Nel linguaggio di uso comune il lemma m. è usato frequentemente e possiede una varietà di significati, che includono anche riferimenti all'ambito educativo: a) l'insieme organico di criteri e di procedimenti seguiti nello svolgimento di un'attività al fine di ottenere determinati risultati, in questa accezione per estensione: sistema, mezzo impiegato per raggiungere uno scopo, e anche (soprattutto al plurale): modo di agire, di comportarsi; b) insieme di principi e di regole che caratterizzano i procedimenti tipici di una disciplina; c) sistematicità, ordine; d) insieme di tecniche e di principi per l'educazione e l'insegnamento; e) un *manuale* contenente teoria ed esercizi per l'apprendimento di una determinata disciplina; f) come sinonimo di metodologia; g) in un'accezione riferita all'ambito scientifico: procedimento, serie di norme e operazioni controllabili e ripetibili che servono alla risoluzione di un particolare problema.

Nel linguaggio più propriamente pedagogico quando parliamo di m. educativo alcuni significati dell'uso comune si estendono e si problematizzano, e m. e. può essere scandito in almeno due accezioni.

La prima: *via* attraverso cui si produce un'azione educativa; dove *via* indica la *realtà* (che può avere anche spessore ontologico) in cui, e attraverso cui, si compie l'azione di chi opera al fine di sviluppare l'umanità in un altro essere umano, e/o le caratteristiche peculiari della persona stessa che compie l'opera educativa. Questa accezione rimane strettamente fedele all'etimologia del lemma m. coniugato in termini educativi: qui m. e. viene, infatti, a significare propriamente *la via* che ci consente di *andare oltre* ciò che umanamente attualmente siamo: è la via per sviluppare la nostra umanità. In questa accezione m. e. non può essere compitato attraverso un insieme di tecniche né in alcun modo ridotto a una pura strumentalità. Qui m. e. indica piuttosto un cammino che concerne primamente la vita interiore di chi educa e di chi viene educato: la specificità che sostanzia quell'atto del relazionarsi umano che vuole produrre un effetto educativo. E, in questo senso di *cammino da percorrere con qualcuno*, sembra anche richiamare il termine *pedagogia*, la cui derivazione dal greco rimanda all'azione del guidare, del condurre (*ágein*) una persona ancora giovane (*páis*, al genitivo *paidós*). Questa accezione spesso comporta un'opzione sia sull'essere umano, che ne definisca lo statuto ontologico esistenziale, sia sulle dinamiche essenziali della relazione educativa.

La seconda: l'insieme dei principi che giustificano e delle pratiche che consentono la realizzazione di uno

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

specifico progetto educativo. In questa accezione solitamente la parola m. è accompagnata dal nome di chi ha costruito, attraverso anni di lavoro sul campo, i principi su cui si fonda il m. e le pratiche che lo contraddistinguono; oppure dal nome che questi ha inteso consegnare al m. che ha fondato. Il m. e. in questa accezione solitamente presenta una sua formalizzazione che deve essere propriamente seguita da chi intende praticarlo e, in molti casi, l'accertamento di questa fedeltà è assegnata a società e a organi che curano la formazione degli educatori e controllano la fedeltà ai principi e l'adeguatezza degli strumenti usati al fine di garantire l'integrità del m. e i suoi eventuali sviluppi e adattamenti futuri. M. e. nella prima accezione non è mai limitato alla sola sfera didattica o dell'istruzione intesa in senso stretto; mentre nella seconda accezione è solitamente la sfera didattica e dell'istruzione quella in cui primamente si esplicita il significato del sintagma.

Per quel concerne la prima accezione (in cui m. e. esprime la *via*, la *realtà*, *in cui* si concretizza l'azione educativa) troviamo una prima paradigmatica e allegorica formulazione nel Mito della caverna, presentato da Platone all'inizio del libro VII della *Repubblica*. Nel Mito ogni essere umano cresce come prigioniero in una caverna costretto da catene a non potersi muovere e a poter guardare esclusivamente davanti. Quel che ciascuno vede sono ombre proiettate da un fuoco (posizionato alle spalle dei prigionieri) sulla parete che è al fondo della caverna. In assenza di educazione (*apaideusia*) la condizione umana è quella di non riconoscere le ombre come ombre ma di scambiarle per la realtà ultima. Qui la *via* che conduce alla liberazione da questa ignoranza fondamentale inizia con l'intervento di un altro essere umano che viene a *sciogliere* dalle catene e a *costringere* a fare un cammino che si sostanzia in quattro verbi di movimento: l'alzarsi, il girarsi, l'incamminarsi, e, una volta giunti fuori dalla caverna, l'alzare lo sguardo fino a vedere il sole/bene che è causa di tutte le cose. Il m. e., inteso in questa prima accezione, trova, ancora con Platone, una indicazione più puntuale nella esemplificazione dell'azione maieutica (*Teeteto*) descritta come un'arte dell'interrogare (*Menone*). In questa descrizione la maieutica può essere considerata come m. e. in quanto *via* per far partorire *idee* all'educando e quindi consentirgli di sviluppare la propria umanità procedendo verso quella immortalità prodotta dalla procreazione nel bello e descritta nel *Simposio*. Le proposte Platoniche avranno forza di permanere nei secoli come fonte di ispirazione per ripensare il m. e. in questa prima accezione, fino a essere riprese, con specifico riferimento all'Autore, in epoca moderna e contemporanea. Il m. e. maieutico proposto da Socrate/Platone sarà, infatti, al cuore della proposta di *edificazione* umana avanzata da Kierkegaard, che presenterà nuovamente *la maieutica* come quell'agire che deve compiere l'azione educativa: quest'ultima consisterà, infatti, nel portare all'atto quello che è già in potenza in ciascun essere umano. In tempi più recenti altri autori hanno riproposto invece la fondazione del m. e. sul dialogo, intensificando la proposta socratico/platonica con il riconoscere spessore ontologico alla *parola* e alla relazione io-tu. Il dialogo qualificato viene così a essere riconosciuto come *via* per inverare la propria e l'altrui umanità, quindi come m. e. inteso in questa prima accezione.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Tra questi soprattutto: Martin Buber (*Il principio dialogico e altri saggi*), Ferdinand Ebner (*La parola è la via*), e, in Italia, Edda Ducci (*Essere e comunicare*). È possibile rinvenire un'altra apertura di senso su m. e., ancora in questa prima accezione, con Shiller, che nelle sue *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* (1795) avanza la proposta che sia nell'esperienza → Estetica e nella bellezza la *via* per edificare il singolo e la convivenza. La sua proposta sarà alla base della centralità dell'arte anche nelle proposte di m. e. che rientrano nella seconda accezione. Permanendo qui ancora nella prima accezione di m. e., si avverte una singolare continuità tra la proposta di Shiller e quella formulata da Dewey che avrà larga influenza nel mondo educativo fino alla contemporaneità. Per Dewey "il metodo d'insegnamento è il metodo di un'arte, di un'azione intelligentemente diretta da fini. Ma la pratica di un'arte bella è lungi dall'essere una questione di ispirate improvvisazioni" (1966, p. 218). In Dewey è possibile rinvenire la *via* che sostanzia il m. e. nell'*esperienza* e nell'analisi critica che in essa si ingenera; questa *via* trova sì una sua esplicitazione nella fortunata formula "learning by doing", ma più intimamente essa è ricerca delle profondità dell'*esperienza artistica*, esperienza che presenta elementi di continuità con quella indicata da Shiller (cfr. *Arte come esperienza*) e trasportata da Dewey dal piano ideale a quello pragmatico. L'apporto dato dalla fenomenologia alla riflessione del m. è particolarmente rilevante e con ampie implicazioni anche in ambito educativo. Come sintetizza Max Van Manen (2016), ricostruendo una convergenza che da Husserl arriva ai fenomenologi contemporanei, il m. è qualcosa che continuamente si rinnova in forza dell'esperienza vivente e vissuta. Infatti, un m. che funziona è quello che produce risultati che rendono il metodo appena seguito per raggiungerli obsoleto. Il m. viene a essere un modo di pensare e di comprendere sensibilmente, e così quasi a coincidere con un modo di comportarsi, uno stile: quello di assumere una specifica attitudine e *praticare* una profonda consapevolezza di come la relazione educativa venga da noi e dall'altro vitalmente esperita nella concretezza dell'esistere, piuttosto che come qualcosa di concettualizzato e teorizzato, e in qualche modo ipotizzato a-priori. Anche per Giovanni Gentile, seppure come conseguenza di un approccio teorico assai diverso, il m. è il maestro. In tempi più recenti, anche in ambito pedagogico, ha trovato ampio seguito la proposta di Edgar Morin: "Oggi il nostro bisogno storico è di trovare un metodo che riveli e non nasconda i legami, le articolazioni, le solidarietà, le implicazioni, le connessioni, le interdipendenze, le complessità. Dobbiamo partire dal venir meno delle false chiarezze. Non il chiaro e il distinto, ma l'oscuro e l'incerto: non più la conoscenza assicurata, ma la critica della sicurezza" (1983, p. 20). E più avanti: "Ciò che apprende ad apprendere, questo è il metodo. […] Non parto con un metodo, parto con il rifiuto, pienamente cosciente, della semplificazione" (p. 28). E approfondisce Cristina Palmieri, nella sua recente riflessione sul m. in ambito educativo che "per individuare un metodo che rispetti la complessità delle situazioni […] occorre comprendere come si costruisca un metodo e quindi restituirgli quello spessore *ontologico*, *antropologico* ed *epistemologico* che vive nella sua pratica e nelle sue possibili declinazioni procedurali" (2018, p. 63).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Venendo ora alla seconda accezione, in cui m. e. descrive l'insieme dei principi e delle pratiche che contraddistinguono uno specifico progetto educativo, si ritrova in Platone, nella *Repubblica*, una prima indicazione che prevede di strutturare l'azione educativa secondo una duplice direttrice che investa la ginnastica per il corpo e *mousikè* per l'anima. Dobbiamo, però, attendere il tardo Medioevo per vedere una prima realizzazione organica di m. e.: in quel tempo abbiamo infatti la diffusione nelle università di quello che prese il nome di *M. scolastico*, perché nato dall'impegno profuso dai filosofi dello scolasticismo impegnati ad armonizzare la rivelazione cristiana con il pensiero dei grandi pensatori greci, organizzato intorno alla formulazione di *questioni* che venivano *disputate*. Soltanto però nel Seicento l'idea di m. e. diviene proposta totalizzante. Nello stesso secolo che vide imporsi con Cartesio la necessità del metodo in ambito scientifico, Comenio nella *Didactica Magna* ne magnifica le possibilità attraverso una sua proposta in ambito educativo. "Noi abbiamo invece l'ardire di promettere una *Didactica Magna*; cioè un metodo universale per insegnare tutto a tutti. E insegnare con sicurezza perché certo ne sia il frutto e con rapidità, senza nausea o tedio di docenti e discenti, anzi con grande piacere da entrambe le parti; e con solidi fondamenti, non superficialmente e pro forma, ma promuovendo la vera cultura, bontà di costumi, profonda religiosità. E infine noi andiamo ricavando la dimostrazione di tutte queste cose a priori, cioè dalla stessa natura che non può mutare, come derivando di vivo fonte perenni ruscelli; e raccogliendo questi in un sol fiume, intendiamo stabilire un metodo universale per fondare scuole universali" (1970, p. 3). Alcune caratteristiche della proposta di Comenio mantengono una profonda attualità, alimentata dai m. e. che nel corso dei decenni successivi si sono sviluppati. Se ne segnalano qui quelle fondamentali: l'universalità del diritto all'istruzione; il piacere che dall'azione educativa deve derivare per docenti e discenti; l'importanza di proporre un insegnamento che valorizzi l'attività dei sensi (sarà suo il primo libro scolastico figurato); il processo educativo come realizzazione in pienezza della natura umana. C. propone, inoltre, di prendere come maestri i bambini stessi: "Ecco, noi adulti che stimiamo uomini noi soli, e voi scimmiette, sapienti noi soli, e voi stolti; eloquenti noi soli, e voi incapaci di parlare; ecco noi siamo rimandati alla vostra scuola! E voi ci siete dati come maestri; i vostri atti ci sono posti innanzi come modello ideale dei nostri" (p. 7). Facile rilevare l'inattualità di certe sue affermazioni, che troveranno fortuna anche dopo di lui in Rousseau, fino ai m. e. che nell'attualità valorizzano l'educazione all'aperto (*outdoor education*): "Gli esempi di coloro che sono autodidatti, mostrano nel modo più evidente che l'uomo, sotto la guida della natura, può acquistare qualunque specie di cognizione. E invero alcuni sono andati più in là dei loro stessi maestri… e hanno progredito ammaestrati dalle querce e dai faggi (ossia passeggiando e meditando nelle selve) più degli altri che ricevettero l'ammaestramento da volenterosi precettori. Ciò significa appunto che nell'uomo sono insite tutte le cose" (p. 18). Per quello che poi riguarda la parte più tecnica del suo m. e., questo trova la sua ispirazione nel fatto che è dalla natura che si deve tracciare il modello per un ordinamento accurato

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

della scuola così che possa realizzarsi la premessa universale da cui è partita la sua riflessione. E all'azione della natura egli rimanda per enumerare i principi fondamentali che hanno la loro trasposizione nella pratica educativa che deve essere messa in atto da chi opererà in accordo con il m. e. universale che egli propone (pp. 37-59). A lui si rifaranno esplicitamente e implicitamente i m. e. proposti da Pestalozzi, Fröbel, Herbart, e anche da Lambruschini.

Riprendendo il m. applicato da Galilei alla ricerca scientifica, con Rosmini nell'Ottocento la riflessione pedagogica in Italia si concentra sul m. e.: egli afferma che è del suo secolo la necessità di ricercare un m. e. (1857, pp. 23-24). E anch'egli si impegna nel trovare quello che chiama *il principio supremo* da cui il m. e. deve discendere: "Qual è quella norma sicura, osservando la quale, l'istitutore della gioventù conosca quali sieno le cose che egli deve dire innanzi, e quali quelle che egli deve dire da poi, acciocché il fanciullo che le ode venga condotto, per gradi sempre proporzionati alle sue forze, da quanto conosce a quanto ancora non conosce e che gli si vuole insegnare" (p. 29). Per Rosmini sarà fondamentale *l'osservazione* per scoprire e classificare l'ordine immutabile delle intellezioni umane (p. 54). E a ciascuno dei cinque ordini di intellezione che egli enuclea farà corrispondere la descrizione di un'educazione appropriata. Nel m. e. di Rosmini (che si fonda su tre direttive: l'attività dell'educatore volta a prevenire, la gradualità necessaria in tutti i processi, l'importanza del linguaggio nell'educazione) è possibile riconoscere, a parere di Fulvio De Giorgi (*Il metodo italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*), quel terreno comune che crea un legame tra quelli che si affermeranno come i m. e. italiani che hanno avuto, e tutt'ora hanno, la più grande influenza nel mondo: quelli di Don Bosco, di Maria Montessori e di Don Milani.

Gilberto Scaramuzzo

Bibliografia

Comenio (1970), *Didactica Magna e Pansophia*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1657).

Dewey J. (1966), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1916).

Feyerabend P.K. (2024), *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano.

Morin E. (1983), *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1977).

Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, FrancoAngeli, Milano.

Peretti M. (1966), *Introduzione alla teoria del metodo educativo*, La Scuola, Brescia.

Rosmini-Serbati A. (1857), *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servigio dell'umana educazione*, Società editrice di libri di filosofia, Torino.

Schiller F. (1976), *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, in Id., *Educazione estetica*, Armando, Roma (ed. or. 1795).

Van Manen M. (2016), *Phenomenology of practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Routledge, London/New York.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Modello (educativo)

[ingl. *Educational model*; fr. *Modèle éducatif*; ted. *Bildungsmodell*; spagn. *Modelo educativo*]. Il termine deriva dal lat. parlato *modellu (m)*, dim. di *modulu (m)*, misura, modulo, originale, m. originale, prototipo, un esemplare perfetto da imitare o degno di essere imitato; rappresentazione ideale di un oggetto che può sfuggire alla percezione diretta (DELI).

Per quanto riguarda il termine *Modello*, possiamo individuare le seguenti accezioni ordinarie fondamentali: indica un esemplare originario, un ideale archetipo. In particolare, nella moderna epistemologia, rappresenta uno schema teorico in base al quale sono verificabili le rappresentazioni proprie di una teoria. Si costituisce quindi come uno schema che evidenzia o ipotizza le caratteristiche strutturali di un dato fenomeno. Un modello, dunque, costituisce una rappresentazione teorica e ipotetica della struttura di oggetti o di sistemi non direttamente osservabili (De Mauro).

Per *modello educativo*, nel campo delle discipline sociali e umanistiche, si tende a considerare come m. una costruzione che può avere diversi gradi di astrazione e che ha una serie di caratteristiche condivise. In tali termini, applicando il modello a una scienza quale la pedagogia, che si costituisce come una disciplina che contempla una dimensione sia teorica che pratica, si tratterà di individuare, in base a delle cornici che fissano dei giudizi in merito a una teoria pedagogica, la relativa traduzione in pratica/messa alla prova di tale teoria. Tali modelli possono costituirsi dunque con un'accezione teorica, contemplando un elevato grado di astrazione, oppure con una funzione più euristica, in modo da individuare ricorsività che rendano plausibile la possibilità di attendersi determinati comportamenti/risultati o stimolare determinati tipi di comportamenti o formulare previsioni.

Partendo da questa definizione si possono individuare due differenti significati concettuali fondamentali: a) un modello descrittivo con funzione analitico/esplicativa e b) un modello normativo che consenta e ispiri direttamente l'azione educativa e i sistemi educativi ad essa connessi.

Riguardo al primo significato concettuale (a), possiamo identificare un livello di indagine del modello che attiene al campo analitico esplicativo e cerca di analizzare teoricamente e formalmente il discorso pedagogico (Metelli di Lallo, 1966). Si tratta di un livello che riguarda la teoria trascendentale, la filosofia dell'educazione, e mira a descrivere ed esplicitare modelli educativi attraverso l'indagine e la descrizione di elementi teorici per vagliarne razionalmente coerenza, presupposti teorici, congruità teorico/razionale, organicità e variabilità dei portati educativi.

Questo livello, che non è direttamente connesso alla pratica educativa come il significato b), ha il senso di astrarre, semplificare e armonizzare, in termini analitico/esplicativi, i modelli pedagogici, formalizzandoli ed eventualmente depurandoli o evidenziando influenze diverse.

Un esempio può essere il modello di apprendimento di Carroll (1972) che parte da un nucleo concettuale molto semplice (il rapporto tra il grado di apprendimento, il tempo dedicato e il tempo necessario), per poi articolarsi in un secondo momento più complesso. Il nucleo, come si vede, è piuttosto semplice e per descrivere l'apprendimento

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

prende in considerazione semplicemente le variabili del tempo. Nel momento dell'articolazione, il modello si complica considerando altre variabili quali le attitudini dello scolaro, la qualità dell'istruzione, il tempo, sia dell'insegnante che dell'alunno, la costanza, ecc. Questi sono tutti elementi che descrivono una situazione idealizzata ma che mostrano tutta l'utilità e le potenziali ricadute che la modellizzazione potrebbe assumere nel significato b). Un altro esempio di modello di tipo a. potrebbe essere quello di Ausubel, che unisce e analizza la significatività dell'apprendimento con i significati-contenuto e le idee-ancoraggio. Per rendere l'idea del nucleo di un modello di questo tipo e della sua razionalità può essere utile citare l'epigrafe che Ausubel (2004) scrive al suo volume: "Se dovessi condensare in un unico principio l'intera psicologia dell'educazione direi che il singolo fattore più importante che influenza l'apprendimento sono le conoscenze che lo studente già possiede. Accertatele e comportatevi di conseguenza nel vostro insegnamento". Come si vede, il significato a. è decisamente piegato verso un'accezione di carattere più teorico, formale e procedurale.

Riguardo al secondo significato concettuale (b), come abbiamo evidenziato, appare chiaro che uno dei problemi fondamentali, nel campo dell'epistemologia pedagogica, sia quello di fondare e definire il rapporto tra teoria e prassi; si tratta dunque di individuare quale sia l'abito che deve assumere quest'unità dialettica. Va inoltre sottolineato come ogni persona abbia presente una serie di idee, preconcetti, argomentazioni sull'educazione che derivano dal proprio contesto sociale e culturale e in qualche modo guidano quasi inconsciamente l'azione educativa (Bruner, 1997). Il tema sollevato da Bruner di una sorta di "pedagogia popolare" sembra paventare il rischio che l'agire educativo possa essere orientato più che da modelli e teorie pedagogiche, da un senso comune popolare che pervade le convinzioni degli educatori e dei professionisti dell'educazione. D'altronde, una elaborazione di questo tipo non fa altro che confermare l'assunto di Gramsci (1975) che riconosce diversi livelli di pensiero, ma anche di Banfi (2020, 118-19) che individua come l'educazione si costituisca come una sintesi tra due elementi antinomici: l'*io individuale* e *il mondo sociale e culturale*. In questo senso, il compito individuato da Banfi per l'educazione, non è solo quello di contribuire ad una maggior chiarezza concettuale sul versante teorico, ma anche quello di rischiarare e orientare la possibile frammentarietà dell'esperienza educativa, scrive: "il rapporto tra l'io e il mondo culturale, lungi dall'apparire come una sintesi naturalmente armonica, ci rivela infatti un doppio aspetto di problematicità. Da un lato l'obbiettività concreta della coltura è lungi dal poter pretendere di imporsi secondo una sua connessione o significazione determinata alla personalità […]. Ma, dall'altro lato, solo un infantile e grossolano ottimismo può considerare come piana e scevra di ogni pericolo la partecipazione d'una personalità alla tensione della vita di coltura, secondo la sua pura essenza spirituale". È così che "l'educatore, in tanto, agisce positivamente in quanto tende a realizzare una sintesi culturale ch'esso assume come incondizionatamente valida. Ma è certo che egli dovrà sperimentare amaramente la parzialità e perciò l'astrattezza di tale sintesi: essa apparirà, da un lato, ai

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

giovani come un pedantesco formale rigido sistema di fronte alle esigenze negative della loro spontaneità, dall'altro, di fronte alla tensione ricca e dinamica del mondo di coltura, si mostrerà impoverita, neutralizzata, chiusa in limiti angusti".

Questo appare decisamente in continuità con quanto significava Bruner (1997, p. 59), ovvero: "qualsiasi innovazione che voi, come "vero" teorico di pedagogia potete voler introdurre, dovrà scontrarsi, sostituire o modificare in qualche modo le teorie popolari che già guidano insegnanti e allievi".

La pedagogia come scienza necessita quindi, come presupposto, della presenza del contesto sociale, per un verso, e per l'altro l'esistenza di un rapporto asimmetrico tra due persone, tra un soggetto che si colloca nella posizione di educatore e uno in quella di educando. Ma come sottolinea anche Dalle Fratte (1986, p. 22) tali elementi non bastano: bisogna inserire il tema dell'intenzione educativa. Tale intenzionalità deve necessariamente avere delle caratteristiche e delle specificità. Non è sufficiente, infatti, porre in essere un'azione più o meno inquadrata all'interno di un orizzonte assiologico. Tale azione deve concorrere alla realizzazione di un progetto pedagogico. "Si noti che il progetto pedagogico non coincide con il quadro assiologico cui si ispira (il che trasformerebbe l'intenzione educativa in intenzione etica). Esso si limita ad essere una tappa essenziale che il soggetto *in formazione* deve raggiungere se vuole, *una volta formato*, operare la scelta di un suo progetto storico massimamente conforme al quadro assiologico assunto. È questo il motivo per il quale la definizione dei predicati o relazioni fondamentali, in base ai quali è possibile costruire l'insieme degli oggetti formali della pedagogia, non può prescindere dalla esplicitazione della logica sottesa all'intero impianto del modello, in particolare di quei nessi che stabiliscono una connessione tra l'attività pedagogica e le finalità (costituenti il progetto pedagogico) che attraverso di essa si intendono intenzionalmente realizzare" (Dalle Fratte, 1986, p. 22).

Appare quindi chiaro come il senso del m. in educazione non dipenda tanto dalla relazione con i valori o dalla tipologia dei valori stessi di riferimento, quanto dalla relazione logica e di coerenza che queste hanno con le attività operative che vengono promosse. Sempre Dalle Fratte specifica quindi i criteri per cui possiamo definire un modello educativo corretto: "quando il complesso di relazioni che lo sostengono è conforme alla regole logiche che esso assume, ma sarà oggettivamente adeguato, cioè avrà una referenza attendibile, quando le prescrizioni operative a cui dà luogo sono alla prova dei fatti rispettate (efficacia del modello) e i valori a cui si ispira sono oggettivamente riconosciuti (fondatezza assiologica del modello)" (Dalle Fratte, 1986, p. 22). L'autore specifica ancora, poco oltre, come sia necessario esplicitare l'orizzonte assiologico da cui muove l'orizzonte pedagogico a cui si ispira il modello.

È Bertin stesso (1975) che specifica quindi come il modello, in campo educativo, debba inevitabilmente tener presente un momento teoretico e un momento pragmatico. I due "momenti" sono sequenziali nel senso che il modello teoretico si colloca antecedentemente a quello pragmatico della soluzione, delle scelte dei modelli educativi. Generalmente, l'azione educativa, richiede scelte e decisioni immediate; per que-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

sto è essenziale garantire una adeguata riflessione sulla problematicità della situazione e sulla costruzione del modello d'intervento in via preliminare. In caso contrario, l'azione rischia di essere guidata da quel portato di pedagogia popolare che abbiamo accennato.

Una volta elaborato questo primo momento, che generalmente si svolge mediante la rappresentazione di polarità o di antinomie, vengono poi individuate delle possibili soluzioni su cui verrà poi trasposto l'esito educativo. In sostanza, come Bertin sottolinea, il momento teoretico nella costruzione di un m. educativo non ha mai (o quasi), un carattere esclusivamente teorico ma deve contemplare anche l'aspetto pratico, della messa in atto del m., della scelta. Proprio di questo primo momento sono dunque una concettualizzazione e una chiarificazione teoretica che definisce il problema e lo inquadra, una traduzione in forma antinomica del problema educativo che si intende affrontare e in terzo luogo una identificazione dei possibili modelli attuativi/educativi che ne conseguono.

Il momento pragmatico di un modello educativo richiede una scelta e la messa in pratica di una soluzione concreta rispetto alla molteplicità dei possibili modelli individuati a fronte della problematica esaminata. Tale scelta implica un giudizio, una scelta pratica che può seguire la forma del sillogismo aristotelico, dovendo giudicare che cosa è più o meno educativo in una data situazione storica e premessa una cornice assiologica. Certamente, viste le variabili in campo, bisognerà, in questo momento, affidarsi ad una sorta di principio di ragione sufficiente (Searle, 2003) che giustificherà la scelta contingente.

Certamente si pone il tema ampio e problematico (Bertin, 1975) della giustificazione di un certo tipo di scelta operativa che, per la peculiarità propria della pedagogia come scienza, pur consapevoli di una estrema semplificazione, riteniamo di dover riportare all'interno del momento pragmatico. Tale considerazione prende le mosse dal pensiero deweyano (1968, 1996a, 1996b) e non può non considerare e tener presente variabili non di poco conto quali la temporalità, le variabili che attengono la dimensione dell'educatore, dell'educando e del contesto sociale in cui si svolge l'azione. Andrebbe ricordato anche un ultimo livello, non menzionato fino ad ora ma che è bene accennare: quello della valutazione ex post del modello. Come sostiene Bertin, tale aspetto non può essere affidato solamente alla coerenza formale del modello ma deve tener presente delle conseguenze educative dell'azione posta in essere, o se vogliamo alla valutazione del modello stesso, dopo la sua applicazione, in funzione della sua efficacia nella risoluzione del problema educativo che ci si era posti. Appare chiaro che le problematiche che riguardano il tema della giustificazione del giudizio educativo e della valutazione della validità del m. educativo sono solamente accennate, ma in questa sede ci basta aver tratteggiato le caratteristiche essenziali nella costruzione di un modello con la consapevolezza che, per quanto riguarda in modo particolare l'ultima parte di quanto delineavamo (la valutazione sull'efficacia del m.), occorrerebbe considerare un'altra variabile che in questa sede menzioniamo solamente che è quella dell'estensione temporale con cui si intende valutare la conseguenza e i ri-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

sultati educativi dell'applicazione di un modello (per la sistematizzazione degli elementi si veda Baldacci 2012).

"Il progetto pedagogico, infatti, si presenta come l'attuazione massimale, in ogni soggetto umano (a partire dallo stato dato al momento dell'elaborazione del progetto) delle disposizioni atte a consentire al soggetto la realizzazione del proprio progetto storico, così come la teoria semantica della persona lo individua in date condizioni storiche. Diverso è però il modo nel quale può essere concepito il progetto storico se l'idea di persona a cui si ispira è quella laica o quella cristiana. Ne segue che tale differenza avrà luogo anche al momento della elaborazione dei rispettivi progetti pedagogici. Si avranno così teorie pedagogiche diverse dato che, variando il quadro assiologico di fondo, varierà anche il progetto pedagogico. La struttura generale delle due teorie rimane, però, immutata, il che consente di dire che, pur nel variare di *due* modelli *di* teorie pedagogiche, uno e uno solo ne è il modello come modello di logica di una teoria pedagogica" (Dalle Fratte, 1986, p. 28).

→ Filosofia dell'educazione
→ Finalità educative
→ Scienza/e dell'educazione
→ Sistema educativo
→ Teoria e prassi

Luca Odini

Bibliografia

Ausubel D.P. (2004), *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano (ed. or. 1968).

Banfi A. (2020), *La filosofia dell'educazione*, Edizioni Conoscenza, Roma.

Bertin G.M. (1975), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.

Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.

Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.

Carrol J.B. (1972), *Problemi di misurazione relativi al concetto di mastery learning*, in Block J.H. (a cura di), *Mastery learning*, Loescher, Torino.

Dalle Fratte G. (1968), *Pedagogia e modello*, in Delle Fratte G. (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, Roma, pp. 19-31.

Dewey J. (1968), *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1922).

Dewey J. (1996a), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1938).

Dewey J. (1996b), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1929).

Gramsci A. (1975), *Quaderni dal carcere*, 4 voll., edizione critica a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino.

Metelli di Lallo C. (1966), *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova.

Searle J.R. (2003), *La razionalità dell'azione*, Raffaello Cortina, Milano.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

P

Pedagogia

[ingl. *Pedagogy*; fr. *Pedagogie*; ted. *Padagogik*; spagn. *Pedagogia*]. L'etimologia del termine, dal lat. *paedagōgu* (m), a sua volta, riconducibile al gr. *Paidagōgós*, esplicita un riferimento a una figura professionale che è chiamata ad agire nel rapporto con i fanciulli: letteralmente, è colui che "guida i fanciulli", in quanto termine composto di *país, -idós* "fanciullo" e *agōgós* "conduttore". Il rinvio al gr. *Paidagōgía* risulta invece meno significativo, in quanto le concezioni dell'esperienza educativa del mondo greco-romano sono prevalentemente riconducibili ai rispettivi modelli di *paideia* e di *humanitas*.

Nel linguaggio comune, il termine rinvia a una molteplicità di significati. Alcuni di carattere scientifico e culturale fanno riferimento alla disciplina che studia le teorie, i metodi e i problemi relativi all'educazione dei bambini e dei ragazzi e alla formazione della loro personalità e che può essere oggetto d'insegnamento scolastico e universitario (es. *l'ora di pedagogia*). In senso più ideologico, il termine può evocare prassi educative in risposta a un preciso indirizzo (es. *figli educati con una pedagogia troppo permissiva*). In termini più colloquiali e con particolare riferimento alla figura del pedagogo, intesa in senso ironico e dispregiativo, il linguaggio fa riferimento a un servitore il cui compito prevalente era accompagnare i bambini a scuola, a teatro, ecc. e che talvolta li seguiva negli studi: in quest'accezione, è sinonimo di precettore, istitutore o di persona saccente, pedante

I suoi significati concettuali riprendono e specializzano quelli già posti dal linguaggio comune: P. è l'insieme di saperi e conoscenze tesi a favorire la rappresentazione e la comprensione dell'esperienza educativa nei suoi vari ambiti (familiare, scolastico, universitario, professionale) e le sue connessioni con i piani d'esperienza che la orientano e condizionano; l'insieme di competenze e possibili dispositivi e circuiti prassici, che sostanziano il *proprium* dell'educativo e filtrano il processo di trasmissione ed elaborazione dei contenuti e ne evidenziano le cornici deontologiche.

Dunque, il termine P. ha la sua origine nella figura del *paidagogòs*, accompagnatore e educatore del bambino, che, all'interno di famiglie patrizie o comunque socialmente prestigiose, suppliva all'educazione paterna nel rapporto coi

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

figli maschi. Inizialmente interpretato da figure mitiche (si pensi al Centauro Chirone nell'infanzia di Achille), dal V secolo in poi, il ruolo del *paidagogòs* è svolto da uno schiavo colto, in grado di trasmettere al bambino i primi rudimenti culturali e di giocare successivamente un ruolo di accompagnamento e intermediazione con i ginnasi da lui frequentati: presenza, la sua, più che mai necessaria a compensare la quotidiana assenza dei padri per gli impegni legati alla vita civile e militare. Per assurdo, la figura del "pedagogista" nasce prima che si costituisca un suo sapere di riferimento teoretico e/o scientifico.

Il concetto di Pedagogia acquista spessore con la nascita del pensiero metafisico: da questo momento in poi, non si limita a mutuare consuetudini familiari e comunitarie, ma diviene espressione di concezioni organiche dell'educazione, fondate su un sistema filosofico di riferimento. La genesi essenzialmente filosofica della Pedagogia, pur culturalmente dominante all'interno della tradizione metafisica, non ne esaurisce lo sviluppo storico: nel corso dei secoli, emergeranno istanze di scientificità pedagogica, che s'imporranno con sempre maggiore forza in seguito alla crisi di questa tradizione e alla nascita del pensiero post-metafisico e antidogmatico. Da qui, l'opportunità di biforcare l'analisi in relazione al prevalere dell'uno o dell'altro registro, filosofico o scientifico, appunto, fermo restando che il primo significato risulta maggiormente sviluppato e di più lungo periodo rispetto al secondo. Per queste ragioni, i significati concettuali di quest'ultimo risultano di recente acquisizione, in quanto la pedagogia si è storicamente declinata soprattutto come pensiero di orientamento normativo dell'educare.

I primi a muoversi in questa direzione sono i Sofisti, i quali ritengono che compito dell'esperienza educativa sia far emergere e valorizzare le potenzialità dell'individuo sin dalla seconda infanzia, stimolandolo a sviluppare capacità di ragionamento, argomentazione e pensiero critico, che lo proteggano dal rischio di limitarsi a essere espressione passiva della propria comunità d'appartenenza: fondamentali, a tal fine, l'insegnamento di grammatica, retorica e dialettica. Diversamente dai Sofisti, Socrate, della cui scuola pure fa parte, rifiuta l'appellativo di "maestro" e si pone piuttosto come "maieuta": egli esprime infatti la convinzione che compito dell'educatore sia far emergere le "verità" già insite nella mente dell'allievo e che l'educazione corrisponda a un'operazione di natura essenzialmente ostetrica; più che di insegnare, si tratta di far nascere e portare alla luce. Come farlo? Lo stile dialettico dei Sofisti trova stimolo nella forza pungente dell'ironia, che consente a Socrate di far emergere gli elementi di contraddizione e di inautenticità di molti punti di vista consolidati.

Più astratta e meno ancorata alle dimensioni relazionali e comunicative è la pedagogia platonica, tesa alla realizzazione dello "Stato ideale": in base al principio dell'eudaimonia, l'educazione deve tendere al bene collettivo e alla virtù e favorire il controllo delle passioni, che rischiano altrimenti di degenerare nella *hybris*. La partecipazione alla vita pubblica e il governo della città vengono demandati ai filosofi. Sono note le sventure politiche di Platone, che lo porteranno a essere venduto come schiavo dal tiranno di Siracusa, Dioniso, e a coltivare sentimenti di sfiducia e delusione verso la polis: d'altronde, il suo progetto pedagogico ha pochissime

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

possibilità di realizzarsi per il suo poggiare su un originario peccato d'astrazione, che lo rende non adatto a dialogare con la *polis* e a divenire operativo. Nonostante questo limite, il pensiero platonico riscuoterà un successo enorme, dando vita a uno dispositivo di argomentazione fondato teoreticamente, il platonismo, che attraverserà le epoche successive.

Anche la pedagogia di Aristotele è orientata alla *polis*: l'approccio che la contraddistingue risulta però meno astratto ed è più attento a ciò che accade nel mondo storico. Il bambino va educato attraverso l'azione e guidato alla comprensione razionale dei propri comportamenti: al centro di questo lavoro di autoriflessione vi sono, come in Platone, le categorie del bene e della virtù. Il pensiero di Aristotele non è meno dogmatico di quello platonico, ma introduce un principio di aderenza alla realtà e di comprensione degli eventi naturali, che consentirà all'aristotelismo di porre i presupposti dell'indagine sperimentale e di favorire lo sviluppo di concezioni della pedagogia più orientate in senso scientifico.

La fine della civiltà attica e la conclusione dell'espansionismo alessandrino danno inizio alla fase dell'ellenismo: ne nasce un'epoca differente, per certi aspetti, più simile a quella attuale, dominata dall'idea di *krisis*, con tratti di pessimismo e decadentismo, che sviluppa al tempo stesso valori di cosmopolitismo e indebolisce i legami con la *polis*. L'educazione ridimensiona i propri legami con la comunità, assegnando una maggiore centralità al ruolo dell'individuo e creando le condizioni affinché il problema educativo possa porsi nella sua autonomia, anziché essere mera espressione di concezioni comunitarie consolidate.

Le linee abbozzate ricostruiscono per sommi capi la parabola evolutiva della pedagogia nel mondo greco e pongono lo schema di base, sul quale si svilupperanno, senza radicali variazioni, le pedagogie dei secoli successivi. Nella società romana delle origini, Catone teme la penetrazione della cultura greca a Roma, poiché compito dell'educazione è custodire i sacri valori e le tradizioni della città e favorire il rispetto delle leggi. Successivamente, con Cicerone, società e educazione si aprono agli influssi della cultura ellenica e alle sue dimensioni di grandezza: l'*humanitas* dei latini si distingue tuttavia dalla *paideia* per una maggiore propensione a occuparsi di problemi pratici, connessi all'esercizio dei compiti di governo e di amministrazione dell'*urbs*. Le punte più alte della riflessione pedagogica nella società romana emergono in età imperiale, grazie al contributo di Quintiliano: lungi dal limitarsi a ribadire le funzioni civili dell'educazione, tese alla formazione della classe dirigente, quest'ultimo focalizza l'attenzione sugli elementi di specificità della mente infantile, sottolineandone i requisiti di malleabilità e la necessità di proteggerla da molte esperienze del mondo adulto. Una felice anticipazione del concetto di plasticità cerebrale e delle moderne teorie dello sviluppo.

Con Clemente Alessandrino, la pedagogia è espressione di una nuova paideia, impregnata dei valori del Cristianesimo e dominata dalla centralità dell'educazione familiare: la dimensione precettistica risulta importante e tale da veicolare precise regole di comportamento su come camminare, salutare, sorridere, parlare, sedere a tavola… L'attenzione all'interiorità, nella pedagogia cristiana, acquista un rilievo

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

senza precedenti e, pur innestandosi sul modello socratico-platonico, lo reinterpreta con esiti originali: per Agostino, Cristo è logos, parola, e compito dell'allievo è quello di imparare a confrontarsi col Maestro divino, anche grazie agli insegnamenti del maestro terreno. Il rispetto per il mondo interiore del bambino induce il filosofo d'Ippona a criticare l'autoritarismo e gli aspetti violenti dell'esperienza educativa, anticipando elementi salienti della pedagogia contemporanea, quali la comprensione dell'errore, la centralità del gioco e il sentimento d'affetto e d'amore come l'unico in grado di favorire l'adesione al progetto formativo.

Tommaso infine integra l'impianto socratico-platonico di Agostino con l'insegnamento aristotelico, in particolare nel riconoscere l'autonomia della ragione dalla fede, con contraddizioni evidenti: da un lato, Cristo rimane l'unico vero Maestro interiore, dall'altro, ragione e fede possono seguire strade diverse di elaborazione della conoscenza, ma non giungere a conclusioni differenti, poiché la verità è una sola. Come per tutti i filosofi del Cristianesimo, anche in Tommaso, educazione e eteroeducazione devono poter collaborare: la prima privilegiando l'educazione formale; la seconda il fare esperienza.

Il Rinascimento italiano riprende gli spunti più "psicologici" delle pedagogie medievali, quali il rispetto per le capacità di autoregolazione del bambino (Vergerio), la centralità del gioco e la libera manifestazione delle attitudini infantili (Vittorino da Feltre), l'imprescindibilità dell'educazione familiare (Leon Battista Alberti). Le loro riflessioni, pur interessanti, sembrano corrispondere a una diminuzione del potere di pressione dell'esperienza educativa, quando non indulgere verso il formalismo del cortigiano (Baldassarre Castiglione).

Più radicali gli orientamenti pedagogici, provenienti dal contesto europeo: Erasmo da Rotterdam considera educazione e istruzione fatti essenzialmente pubblici, da demandare a maestri preparati culturalmente e psicologicamente; Rabelais critica l'eccesso di regole e di imposizioni ed entra in conflitto con la Facoltà di Teologia della Sorbona per il suo teorizzare pratiche educative che valorizzino il libero pensiero e le potenzialità intellettuali degli allievi; De Montaigne prende di mira la pedanteria dell'educazione tradizionale, evidenziando come i fallimenti dell'istruzione siano imputabili all'inadeguatezza dei metodi, piuttosto che dei contenuti.

Di particolare rilevanza la concezione pedagogica di Comenio, che, in piena età moderna, delinea una sistematica dell'educazione con forti implicazioni scientifiche: l'istruzione come valore universale aperto anche all'universo femminile e tale da far evolvere la società civile; la diffusione dei ginnasi e delle accademie; lo studio del latino come secondario, rispetto a quello delle lingue nazionali; l'ideale della *Panscholia*, che accompagna l'individuo dalla prima infanzia alle età avanzate; la definizione di curricula scolastici e universitari, che dai tre ai ventiquattro anni richiamano il sistema odierno d'istruzione… sono i capisaldi di una pedagogia non più ancorata in modo esclusivo a un pensiero filosofico di riferimento.

L'Illuminismo inaugura un processo di riforma del pensiero, che renderà possibile la curva antidogmatica dei secoli successivi: in Kant, la centralità della ragione si afferma nel concepimento di un percorso che accompagni il

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

bambino dalla fase dell'anomia a quella dell'eteronomia e, successivamente, dell'autonomia: i passaggi salienti di questo percorso impegnano l'educazione a insegnare al soggetto a pensare (in conformità alla rivoluzione copernicana della *Critica della ragion pura*) e a fare esercizio di responsabilità etica (in conformità agli imperativi etici della *Critica della ragion pratica*).

Con il pensiero di Rousseau si torna verso concezioni organiche dell'esperienza educativa, che richiamano, come in Comenio, l'attenzione su tutte le età della vita, dalla prima infanzia alla fanciullezza all'adolescenza alla giovinezza. Considerato il fondatore del puerocentrismo, per il suo rivolgere il focus dell'analisi sulla naturalità del bambino, egli risulta al tempo stesso preoccupato di combattere le influenze corruttrici della società civile, sì da sottrarlo al suo ambiente familiare e sociale e affidarlo alle cure di un precettore, che dovrà affiancarlo lungo tutto il processo di crescita. L'aspetto più interessante della pedagogia di Rousseau è il tentativo di costituirsi al di fuori di ogni paideia e di proporsi piuttosto come modello di educazione negativa e di educazione al pensiero critico: tuttavia, l'assenza delle conoscenze necessarie alla comprensione della mente infantile rende questo progetto molto meno orientato in senso puerocentrico di quanto l'Autore stesso non si proponga.

Contro le tendenze universalistiche espresse dall'Illuminismo, si impongono le pedagogie del Romanticismo e, a maggior ragione, dell'Idealismo: per Fichte, l'educazione tende al pieno inserimento del soggetto nella vita dello stato nazionale di cui è chiamato a incarnare cultura e valori e a condividerne lo sviluppo spirituale; Hegel ravvisa nel soggetto storico l'espressione di una soggettività trascendentale, che prende forma nelle istituzioni di ogni epoca: famiglia, scuola, università, chiesa divengono espressione di una realtà comunitaria, che tende alla realizzazione dello Stato etico e che trova la sua incarnazione più efficace nello Stato confessionale prussiano.

All'interno di questa cornice, particolare attenzione viene prestata all'infanzia: i "giardini d'infanzia" di Froebel e le responsabilità dell'educazione materna e familiare secondo Pestalozzi creano un'attenzione ai bisogni educativi dell'infanzia, per certi aspetti senza precedenti, anche se il riferimento privilegiato è sempre all'infanzia del proprio Paese. Nel contesto italiano, le influenze del Romanticismo si legano al Risorgimento e ai nomi di Gian Domenico Romagnosi, giurista e filosofo, per il quale l'educazione deve favorire l'acquisizione di autonome e razionali capacità di pensiero, e di Lambruschini che invita a conciliare autorità e libertà.

Romanticismo e Idealismo fanno sentire la loro influenza sul contesto italiano sino all'inizio del Novecento con l'attualismo di Giovanni Gentile. Già nel Ventennio fascista tuttavia, emergono elementi di crisi del pensiero metafisico, che s'impongono con forza a partire dal secondo dopoguerra, ad esempio, col pensiero di Banfi la filosofia dell'educazione diviene gradualmente luogo e strumento di pensiero critico, capace di far emergere gli elementi di ambivalenza dell'esperienza e di supportare i processi di emancipazione in atto, tanto nel contesto scolastico, quanto in quello familiare e sociale. Da un lato, siamo in presenza di una nuova paideia, che sintonizza il pensiero pedagogico

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

con lo sviluppo di un contesto sociale a crescente sviluppo democratico, dall'altro, tale pensiero non si limita a essere espressione della propria comunità di riferimento, ma pone il problema di una teoresi scientificamente vincolata, non più depositaria di istanze prevalentemente ideologiche (Bertin, Borghi, Cambi). Nel contesto attuale, le spinte involutive della realtà storico sociale e il tentativo di contrastare processi di emancipazione di lungo periodo risultano meno in linea con gli orientamenti del pensiero critico, indotto a ricostituirsi come pensiero di "resistenza" (Baldacci, Contini, Fabbri).

Pur non smarrendo completamente le proprie implicazioni filosofiche, le pedagogie contemporanee pongono problemi di graduale e crescente accentuazione degli elementi di scientificità e di efficacia dell'esperienza educativa, tali per cui il problema dei fini e quello del metodo risultano strettamente intrecciati. Il pensiero positivistico considera l'educazione come strumento e motore di trasformazione sociale, di incentivazione al progresso e di specializzazione professionale (Comte); di riconoscimento dei condizionamenti operanti nell'esperienza educativa (Owen); di valorizzazione degli elementi d'intuizione per supportare le conquiste verso l'astrazione e il passaggio dal semplice al complesso (Ardigò).

L'attivismo contesta la riduzione di educazione e istruzione alla sola funzione trasmissiva: al centro dell'esperienza, vi è il processo di formazione della mente e della personalità, che non possono essere destinatarie passive dell'apprendimento, ma devono partecipare attivamente alla sua costruzione. L'integrazione fra studio e lavoro, l'uguaglianza educativa, l'esperienza diretta, oltre a quella speculativa, tendono a coltivare capacità di ragionamento, sin lì precluse all'infanzia (Dewey). Nell'attivismo, l'educazione parte dal concreto e si confronta con gli stimoli della realtà tutta, e il passaggio dalla dimensione "globale" dell'esperienza a quella analitica accompagna il processo di formazione della mente e la conquista delle sue doti d'astrazione (Decroly). Fondamentale, lungo questo percorso, la distinzione tra attività e esperienze di adattamento "funzionali", che valorizzano l'interazione con l'ambiente, e altre "disfunzionali", che invece ne inibiscono le capacità d'azione (Claparède).

Un capitolo a parte, nel panorama dell'attivismo, è quello di Maria Montessori, che costituisce, a tutti gli effetti, la più piena espressione della pedagogia scientifica contemporanea. Il concetto di "mente assorbente", il riconoscimento degli elementi di plasticità cerebrale della mente infantile, la sottolineatura delle capacità di autoregolazione del bambino, nonostante il suo permanere per anni in posizioni di marcata dipendenza dall'adulto, la necessità che l'adulto ne riconosca la spinta verso l'autoeducazione veicolano una concezione organica dell'educazione, a cui la ricerca neuroscientifica e le teorie psicopedagogiche dell'età evolutiva non mancheranno di dare supporto scientifico.

Venendo ai giorni nostri, la scientificità pedagogica si declina su due versanti: da un lato, quello dell'interdisciplinarità, che vede i pedagogisti impegnati in un lavoro di rielaborazione delle sollecitazioni provenienti da altre aree scientifiche e di ricerca, quali neuroscienze, antropologia, psicoanalisi e psicologia, e di conseguente ridefinizione delle ipotesi (Contini, Fabbri, Manuzzi); dall'altro, quello empirico e sperimentale, tendente ad accertare la

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

fondatezza delle analisi all'interno di singoli contesti d'esperienza (Bove).

→ Educazione
→ Filosofia dell'educazione
→ Formazione
→ Istruzione
→ Teoria e prassi

Maurizio Fabbri

Bibliografia

Baldacci M. (2015), *Oltre la subalternità,* Carocci, Roma.

Baldacci M. (2023), *Storia del pensiero pedagogico*, Carocci, Roma.

Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione*, FrancoAngeli, Milano.

Cambi F. (2007), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.

Contini M. (2011), *Elogio dello scarto e della resistenza*, CLUEB, Bologna.

Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello*, Cortina, Milano.

Fabbri M. (2024), *Evoluzione e pedagogia*, Scholè, Brescia.

Fabbri M. (2019), *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholè, Brescia.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Pedagogia speciale

[ingl. *Special Needs Education*; fr. *Pédagogie Spéciale*; ted. *Sonderpädagogik*; spagn. *Pedagogía especial*]. Il termine Pedagogia deriva dal gr. *παιδαγωγία* deriv. di *παιδαγωγός*, pedagogo; e Speciale dal lat. *specialis* derivato da *species* "specie": concernente la specie distinta dal genere come contrario di "generale" o "generico"e quindi "non comune, fuori dall'ordinario", "di genere particolare" (Treccani).

Come accezioni ordinarie *fondamentali* si intendono: 1. Scienza che studia le condizioni di educabilità di individui fuori dall'ordinario; 2. Scienza che analizza i bisogni educativi speciali e cerca di individuare per essi specifiche risposte di ordine educativo e didattico.

Si possono dunque individuare i seguenti significati concettuali fondamentali: a) il primo significato concettuale rimanda al concetto di individuo "speciale" ovvero fuori dall'ordinario in quanto non può essere educato in un contesto comune a causa di condizioni che rendono necessario un intervento educativo differenziato e specifico; in questa accezione il termine "speciale" rinvia a contesti educativi differenziali e speciali; b) il secondo significato rinvia non tanto alle condizioni della persona ma ai suoi "bisogni" che vengono riconosciuti come speciali e che quindi richiedono un intervento individualizzato e personalizzato [Scarti e/o corrispondenze rispetto alle accezioni ordinarie] : Sapere non circoscrivibile, delimitabile e regolamentabile "Più lo si è voluto definire, circoscrivere e regolamentare, più è sembrato allargarsi, superare i confini, smentire teorie ritenute inconfutabili, mettere in crisi soluzioni che sembravano d'avanguardia. È così che agli stessi studiosi che hanno proposto, ad esempio, la soluzione scolastica delle classi differenziali è toccato in sorte di dichiararne la fine con argomenti opposti a quelli utilizzati per istituirle" (Montuschi, 2005).

Il lemma "Pedagogia Speciale" viene ad essere utilizzato in Italia in sostituzione del lemma "pedagogia emendativa" – fortemente connotato in senso correzionale – per declinare uno spazio di riflessione pedagogica focalizzato su peculiari e specifiche condizioni e caratteristiche delle persone che non rientrano negli standard educativi sulla scorta del contributo di Roberto Zavalloni il quale la definisce "scienza delle difficoltà psichiche, dei ritardi e delle turbe di ogni sorta nello sviluppo biopsichico sociale del fanciullo e del giovane, considerandoli in prospettiva educativa e didattica" (Zavalloni, 1967).

All'inizio degli anni '60 in Italia attribuire attualmente alla Pedagogia la qualifica di "speciale" significa declinare il discorso pedagogico all'interno di un paradigma e di riferimenti epistemologici che delineano un perimetro dell'agire educativo inizialmente circoscritto e parziale nel contesto normativo istitutivo delle "classi differenziali" con la legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 art. 12 "per gli alunni disadattati scolastici" e delle "scuole speciali" con il DPR n. 1518 del 22 dicembre 1967 secondo cui "soggetti che presentano anomalie o anormalità somato-psichiche che non consentono la regolare frequenza nelle scuole comuni e che abbisognano di particolare trattamento e assistenza medico-didattica sono indirizzati alle scuole speciali" mentre "soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o soggetti con anomalie del comportamento, per i qua-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

li possa prevedersi il reinserimento nella scuola comune sono indirizzati alle classi differenziali". In questo scenario il linguaggio che descrive la funzione delle classi "differenziali" e delle scuole "speciali" costruisce un discorso pedagogico alimentato da una visione fortemente medicalizzante, orientata nella direzione della segregazione anzichè in quella dell'inclusione.

Questa visione sarà lentamente ma progressivamente superata con la Legge 118 del 1971 (che disciplina l'invalidità civile e prevede una serie di disposizioni per l'integrazione sociale per le persone disabili) e con la Legge 517 del 1977 con la quale si sancisce che "l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali". È in questo contesto culturale e normativo che si delinea il perimetro scientifico della "pedagogia speciale", chiaramente definito nella declaratoria dell settore scientifico disciplinare. 11 D.2 in cui si va a delineare l'area delle "didattiche speciali rivolte a persone con disabilità e problemi di integrazione sociale e culturale".

In questa prospettiva il termine "speciale" va a connotare un campo di riflessione pedagogica che si interfaccia necessariamente con quello della didattica (non a caso si colloca all'interno dello stesso macrosettore) nella misura in cui richiede non solo di inquadrare i processi educativi in relazione alle persone in condizione di disabilità o svantaggio socio-culturale ma anche di declinare azioni didattiche funzionali ai processi di apprendimento ed all'acquisizione di abilità e competenze. Nel dibattito culturale e scientifico contemporaneo il termine "speciale" è stato nondimeno messo in discussione in riferimento al concetto di "bisogni educativi speciali" (che giustificherebbero azioni ed interventi individualizzati e personalizzati sulla base della DM del 27 dicembre 2012 e della NM n. 562 del 3 aprile 2019). Nel DM i "bisogni educativi speciali" vanno ad identificare un'ampia area dello svantaggio scolastico comprensiva di diverse problematiche e riferita ad alunni che "presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse". Tony Booth e Mel Ainscow ritengono, tuttavia, che il costrutto di "bisogni educativi speciali" debba essere messo in discussione nella misura in cui esso va ad identificare essenzialmente le difficoltà e le esigenze di una persona, facendo perdere di vista l'inadeguatezza del contesto che dovrebbe essere il principale focus di attenzione (Booth, Ainscow, 2008); è sul contesto, sugli ostacoli all'apprendimento ed alla partecipazione da esso emergenti, che bisogna, quindi, soffermare l'attenzione, individuando le formule più adeguate per la loro rimozione.

Superare l'idea che esistano "bisogni speciali" e quindi alunni "speciali" mette in discussione anche l'idea che esista uno spazio "speciale" di riflessione pedagogica ed un ambito di azione didattica focalizzati sulle difficoltà della persona prima ancora che sul contesto e sui limiti che esso pone alla piena

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

espressione delle abilità e delle capacità individuali; di contro, porre una primaria attenzione sul contesto (di cui la persona è parte integrante e costitutiva) significa ragionare in termini nuovi e diversi, spostando lo sguardo dal bisogno educativo alle condizioni che ne determinano l'emergenza e che ne consentono anche la riduzione, ragionando nella prospettiva dell'inclusione.

Il termine "Pedagogia speciale" viene ad essere utilizzato nel contesto del discorso pedagogico (nelle sue diverse declinazioni) e in ambito scolastico; se a livello epistemologico il dibattito ha consentito di problematizzare il significato del termine "speciale" ed in alcuni casi di metterlo in discussione, nel contesto delle pratiche e dei discorsi che permeano gli ambiti educativo-scolastici ed i contesti ad essi limitrofi il termine "speciale" è utilizzato in modo da sottolineare l'eccezionalità della condizione personale (si parla ad esempio di bambini o di alunni "speciali" per connotare la loro peculiarità e diversità) contribuendo ad alimentare una stratificazione semantica che ostacola la diffusione di una prospettiva inclusiva, nella misura in cui il focus dei discorsi sull'inclusione si sposta sui contesti che vengono ad essere trasformati e sugli ostacoli che vengono ad essere rimossi.

Il lemma "Pedagogia Speciale" è strettamente legato dal punto di vista concettuale al lemma "inclusione" nella misura in cui si riferisce nello specifico all'ambito degli studi pedagogici che si focalizzano sulle condizioni di persone che rischiano di essere escluse dai contesti educativi (con particolare attenzione alle persone in condizione di disabilità).

Canevaro sottolinea come esista un nesso inscindibile tra pedagogia speciale e prospettiva inclusiva nella misura in cui entrambe sono focalizzate sulla "ricerca dell'identità" e sottolinea come entrambe siano connotate da una "identità aperta" in continuo divenire (Canevaro, 2007).

Negli ultimi anni il costrutto di inclusione ha attraversato il dibattito pedagogico travalicando l'ambito della Pedagogia Speciale e definendo uno spazio franco di riflessione e di dibattito a cui è stato dedicato il III Seminario Nazionale Pedagogia Speciale non a caso intitolato: *Pedagogia Speciale e Pedagogia inclusiva - Identità e differenze*.

Nel suo declinarsi come Pedagogia Inclusiva la Pedagogia Speciale si configura, quindi, "come modo di essere della Scienza dell'Educazione" accettando la sfida di "approcciare unitariamente nell'eterogeneità degli sguardi che la rendono feconda l'oggetto educazione in modo prismatico, perché tale è la sua natura" (Bocci, 2021).

Maura Striano

Bibliografia

Bocci F. (2021), "Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituente tra rischi e opportunità", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno IX, n. 1, giugno, pp. 42-48.

Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion*, Bristol, CSIE, trad. it. *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008.

Canevaro A. (2007), *Introduzione. La difficile identità della pedagogia speciale e della prospettiva inclusiva*, in Canevaro A. (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di in-*

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

clusione nella scuola italiana, Erickson, Trento.
DM del 27 dicembre 2012, https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/368339
DPR n. 1518 del 22 dicembre 1967, www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1968/06/06/067U1518/sg;jsessi
Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1963/01/30/062U1859/sg
Legge 118 del 1971, www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg
Legge 517 del 1977, www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg
Montuschi F. (2005), *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia.
Zavalloni R. (a cura di) (1967), *La pedagogia speciale e i suoi problemi*, La Scuola, Brescia.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

R

Relazione (educativa)

[ingl. *(educational) Relationship*; fr. *Relation (éducative)*; ted. *(erzieherische) Beziehung*; spagn. *Relación (educativa)*]. Il termine deriva da *relativo*, part. pass. del v. *refĕrre* "riferire"; *relātu(m)*, dal quale furono derivati i sostantivi *relatōre(m)* e *relatiōne(m)*. Fin dal secolo I d.C. Nel Medioevo i derivati divennero d'uso corrente. A partire dal sec. XVII, *relatiōne(m)* estese il suo campo semantico, soprattutto al pl., ai "rapporti sociali".

Nel linguaggio ordinario si ravvisano almeno due accezioni fondamentali del termine "relazione", mancando specifica indicazione per la "relazione educativa" (r.e.). La prima accezione riguarda "la connessione o il rapporto tra due concetti correlati"; la seconda riguarda "il vincolo o il rapporto fra due o più persone, gruppi, nazioni".

Intesa come "connessione o rapporto tra due concetti correlati", la r.e. si struttura su alcuni binomi (o antinomie) che ne connotano lo statuto epistemologico. In riferimento al "modo" e alla "qualità" della r.e., l'accezione pedagogica del termine prevede la definizione di ciò che qualifica l'educativo in quanto tale. Al di là dell'uso massiccio dell'aggettivo nel linguaggio corrente, dunque, in pedagogia, in generale, si definisce "educativa" una relazione intenzionalmente orientata all'educare/all'essere educati (= educante), ed è perciò connessa alle categorie concettuali che, nel corso della storia, riguardano →l'Educazione. In qualsiasi condizione storico-culturale, tuttavia, le declinazioni dell'aggettivo partono dall'assunto che la relazione sia costitutiva dell'essere umano. Ciò significa anche che tutte le relazioni, comprese quelle non intenzionalmente educative, costituiscono, influenzano, formano il soggetto per ciò che egli è e diventa.

Il primo binomio concettuale che circoscrive l'educativo è, allora, quello vita-cultura. A partire dal presupposto che ogni soggetto può essere inteso come un "nodo di relazioni", la determinazione dell'educativo è orientata secondo una duplice prospettiva. Da una parte, l'analisi dei fattori contingenti e potenziali che "danno forma" alle soggettività (educazione eterodiretta e informale); dall'altra, il modo in cui le soggettività ne recepiscono e ne riorientano l'azione (autonomia). Così, i fattori che costituiscono la cornice in cui la r. stessa accade non sono sufficienti a descrivere i suoi "modi", giacché i modi dell'educativo si danno nella forma dell'esperienza dotata di senso. In altre parole, una r.e., per dirsi tale, si realizza in quanto esperienza e in quanto vissuto significativi, sia che questi attengano alla personalità, alla consapevolezza, alle visioni del mondo, alla conoscenza.

Nondimeno, i "modi" del cambiamento veicolati dalle forme d'esperienza possono assumere anche direzioni diseducative o antieducative, capaci d'incidere negativamente sulle possibilità, sull'autonomia, sulle responsabilità

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

dei singoli. La "qualità" che descrive una relazione effettivamente educativa, in quanto esperienza e vissuto, è quindi data dalla sua connotazione etico-morale, antropologica, politica e dal suo orientarsi progettuale nell'arco temporale dell'esistenza. Le dimensioni etico-morale, antropologica, politica e temporale si sono declinate in maniera diversa nel corso della storia delle idee educative. Tuttavia, è possibile rinvenire due direzioni prevalenti e oggi consolidate: la progettualità liberatrice, con i suoi esiti emancipativi, e la responsabilità individuale e sociale, entrambe connesse alla libertà/autonomia dei singoli. In questa chiave, l'etica della r. non si consuma solo nell'istantaneità dell'azione reciproca educatore-educando, ma guarda al divenire di ciascuno. Allo stesso modo, la temporalità non è concepita semplicemente in termini evolutivo-progressivi, ma la sua vigenza educativa si nutre della responsabilità del proprio essere individuale e sociale come tratti di una temporalità pienamente vissuta. La r. tra concetti che circoscrive l'educativo, qui, riguarda il binomio autorità-libertà.

In sintesi, le relazioni tra soggetti, mondi, idee possono dirsi "educativi" quando si realizzano concretamente in esperienze di cambiamento consapevole che tendono verso l'autonomo esercizio della soggettività responsabile.

Intesa, invece, come "vincolo o rapporto fra due o più persone", la r.e. si declina, in generale, nella relazione io-altro e, in particolare, nell'intersoggettività specifica che lega educatore e educando, al cui centro si situa la cultura (come ambiente antropologico-sociale e come acquisizione di conoscenze e saperi). La r.e. si struttura lungo quattro assi-chiave, che ne costituiscono la cornice: i contesti di riferimento; le situazioni; le azioni; gli orizzonti. I *contesti* possono essere formali (la scuola: insegnante-allievo), non formali (la → Famiglia: genitori-figli; l'associazionismo), informali (attività del tempo libero, media, relazioni affettive e tra pari). Le *situazioni* possono determinarsi come: culturali (dell'ambiente di riferimento o acquisite con lo studio), sociali (*habitus* primario e secondario), istituzionali (il sistema d'istruzione, gli Enti pubblici). Le *azioni* di pertinenza della r.e. sono distinguibili prevalentemente tra quelle intenzionali-consapevoli e quelle spontanee-fortuite. Gli *orizzonti* di pertinenza della r.e. possono essere distinti fra quelli di tipo etico-morale e/o politico e quelli utilitaristico-strumentali.

I quattro assi, dispiegando le numerose trame che incidono sulla r.e., concorrono sia ad articolarne la problematicità sia a ricondurne le pratiche entro coordinate specifiche. Ad es., la r. insegnante-studente (contesto formale) non solo si differenzia a seconda delle situazioni socio-territoriali in cui l'istituto scolastico è collocato (tessuto sociale, soggettività implicate, *habitus* e aspettative), ma anche a seconda dell'ordine e grado scolastici, delle normative di riferimento, delle materie di studio, delle r. tra docenti e con il dirigente (situazione istituzionale). Alla luce di tali elementi, l'intenzionalità educativa si raccorda agli orizzonti di pertinenza, legati alle differenze, per es., tra indirizzi di studio (nelle scuole secondarie di secondo grado) e al generale profilo educativo-formativo degli studenti. Rispetto a quest'ultimo, l'intenzionalità educativa polarizza la r. sui processi educativo-formativi e d'apprendimento che strutturano il rapporto insegnante-studente, mettendo in gioco sia le soggettività coinvolte, sia le responsabilità istitu-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

zionali e pedagogiche dell'insegnante, sia i contenuti, i metodi e gli stili di insegnamento. Se ne evince che l'apprendimento acquisito non esaurisce il risultato della r.e., la quale necessita della progressiva presa di coscienza dei significati e dei vissuti che attraversano la conoscenza personale e la più ampia relazionalità socio-culturale.

L'intersoggettività educativa si struttura attorno ad alcuni nuclei pedagogici imprescindibili. Il primo di questi è la *reciprocità*. Osservare, conoscere, comprendere, primi strumenti dell'agire relazionale, implicano un'apertura alla soggettività dell'educando che sia potenzialmente portatrice di cambiamento anche nell'azione dell'educatore. Ciò significa che l'educatore, nell'"attenersi alla r." e al principio di reciprocità (Bertolini, 1988/2021), è chiamato a salvaguardare la complementarità delle azioni reciproche, valorizzando sia l'alterità dell'educando sia il senso della r. stessa. Il secondo nucleo pedagogico imprescindibile è quello del nesso tra dimensione *individuale e sociale*. L'*educativo* della r., infatti, riguarda la duplice valenza dell'esperienza personale e sociale dell'educando, dei processi di soggettivazione e di quelli di socializzazione. Se la conquista del proprio "posto nel mondo" è un traguardo educativo, allora la r.e. sarà orientata ad alimentare sinergicamente entrambi gli aspetti (io-altro; io-società), nel rispetto delle attitudini soggettive e delle progettualità esistenziali. La consapevolezza etico-morale della propria partecipazione al mondo s'innesta, qui, soprattutto nella proiezione in contesti e situazioni diversi da quelli espressamente educativi. Il terzo nucleo pedagogico riguarda la *temporalità*, per la quale l'educativo della r. attiene alla consapevolezza del dinamismo che lega passato, presente e futuro. Anche in questo caso, l'educatore è chiamato a corrispondere al principio dell'apertura all'altro, nell'orizzonte, necessariamente ampio, della sua autonomia consapevole, senza predeterminarne gli approdi.

L'ambito scientifico privilegiato per la correlazione tra concetti inerenti alla r.e. è la → Filosofia dell'educazione, sia per ciò che riguarda il piano epistemologico che ontologico ed esistenziale, oltre che per le categorie della morale, della cura, della cultura e della temporalità.

Sono numerosi gli autori e le teorie pedagogiche che, nel tempo, hanno contribuito in maniera decisiva a decifrare i rapporti tra vita e cultura, autorità e libertà, soggetto-altro-mondo, concetti grazie ai quali circoscrivere i "modi" e la "qualità" dell'attributo "educativa". Storicamente, quindi, sono state molteplici le variazioni sul tema e, tendenzialmente, esse possono essere sintetizzate in posizioni che hanno visto prevalere la funzione direttiva, correttiva o di ammaestramento dell'educatore (sulla natura umana o sui condizionamenti socio-ambientali) oppure posizioni di apertura euristica, arricchimento e accompagnamento in funzione liberatrice-emancipatrice. Tale biforcazione è particolarmente evidente nella pedagogia europea ottocentesca, tra positivismo borghese e socialismo popolare, nella quale si confrontano approcci differenti, animati da una forte concezione ideologico-politica dell'educare. Nell'Ottocento, infatti, prendono vigore gli ideali della pedagogia come scienza (Comte, Séguin, Durkheim, Spencer), da un lato, e, dall'altro, quelli dell'umanesimo libertario (Proudhon, Saint-Simon, Fourier, Marx e Engels). L'educativo consiste, rispettivamente, nel recupero dell'istruzione (e dell'educazione scientifica in particolare) come

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

strumento indispensabile alla tenuta dell'ordine sociale e allo sviluppo economico collaborativo, nel segno dell'ideale borghese e, sul fronte opposto, in una profonda riorganizzazione sociale attraverso l'educazione e il lavoro, secondo l'ideale egualitario connesso alla giustizia sociale. Nel primo caso, la libertà dell'individuo consiste nella connessione tra formazione naturale e maturazione sociale e morale, concepite nel segno forte della laicità (Ardigò), in cui le classi popolari partecipano al progresso sviluppando razionalità, scienza ed etica e liberandosi degli ideali religiosi (Gabelli). Nel secondo caso la libertà dell'individuo è data dall'educazione antiautoritaria, sul modello della convivenza armonica, della compartecipazione solidale alla vita lavorativa, della "scuola politecnica", concepite nel segno della funzione emancipativa della cultura, in cui storia e *praxis* sono determinanti per rinnovare la struttura stessa della società in direzione democratica (Labriola).

Pur nelle radicali differenze e nelle molteplici declinazioni, l'educativo, nel corso del XIX secolo, assume una funzione sociale e politica decisiva, la quale fa della r.e. il precipitato concreto del fermento socio-culturale in corso, motore del rinnovamento economico-sociale sia nella concezione dell'educare sia nei suoi metodi, sia nel retaggio morale sia, ancora, negli orizzonti progettuali, i quali ultimi finiscono sempre per trascendere i destini dei singoli.

Per la seconda accezione, in cui la r.e. s'incarna nell'intersoggettività, l'attenzione storico-critica si concentra sul Novecento, di particolare interesse per il transito da una concezione fortemente asimmetrica e direttiva del ruolo dell'educatore a una problematizzazione radicale dell'antinomia autorità/libertà. Va precisato che, ovviamente, lungo tutta la storia dell'educazione tale antinomia è stata ben presente alla riflessione pedagogica, generando, tuttavia, "modelli" dominanti per lo più polarizzati sulla figura dell'educatore. Emblematica, in tal senso, la sostanziale bipartizione che, dalla cultura greca in poi, ha caratterizzato le due rappresentazioni prevalenti dell'educatore: il maestro-liberatore (Socrate, Cicerone) o il tecnico-professionista del sapere, addestratore e conformatore (i sofisti, Protagora). Ma si pensi anche alla forza dell'ideale di libertà nella modernità, che va sempre visto contestualmente alle pratiche di adesione all'ordine sociale vigente (Comenio, Locke, il Rousseau del *Contratto sociale* e quello di *Emilio*), fino alla generazione della figura dell'educatore-guida, che conforma per liberare. Se è vero, dunque, che il concetto di libertà è il perno della r.e., anche quando in tensione con autorità, lo è perché il contenuto concettuale del termine è estremamente stratificato e mutevole a seconda delle contingenze storico-culturali, nonché del sistema morale e politico vigente.

Ereditando dal secolo precedente l'emersione della dimensione politica dell'educare, nel Novecento la r.e. tende a essere riequilibrata ponendo progressivamente al centro l'educando. Dopo la lunga fase dei conflitti mondiali, attraversati, in Europa, da pedagogie autoritarie alimentate dalle dittature, si affermano, anche in Italia, prospettive democratiche che possano rispondere alle esigenze della scolarizzazione di massa e del "miracolo economico". Esse fanno della r.e. lo strumento di coltivazione della consapevolezza etico-democratica (Dewey e l'attivismo) e della conoscenza per la realizzazione individuale e il progresso sociale (Piaget, Bruner). Ab-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

bandonata la regolazione della r.e. sui principi ideali di "uomo" e "morale", Dewey la àncora al pragmatismo e allo strumentalismo, così che l'educatore diventa un facilitatore dell'esperienza, conoscitiva e socializzante, immaginativa e creativa dell'educando; Bruner la àncora al cognitivismo, facendo dell'educatore l'esperto dell'apprendimento individualizzato.

Nella seconda metà del secolo, invece, i due poli concettuali dell'antinomia costitutiva vengono ripresi soprattutto da pedagogie utopico-critiche che ne smascherano i non-detti autoritari o direttivi: dal movimento di descolarizzazione promosso da Illich alle pedagogie istituzionali di Oury, Freinet, Lapassade, dalla pedagogia popolare di Freire all'anticonformismo della differenza di Scherer. Ad essere investiti dalla critica sono sia il normativismo dei contenuti sia l'autoritarismo delle prassi relazionali, oltre che dell'idea stessa di educazione come disciplinamento e omologazione.

Il dibattito tra "scuola di tutti" e "scuola selettiva", oppure tra "cultura disinteressata" e "saperi professionalizzanti", o, ancora, tra autoritarismo e lassismo, ha portato al ripensamento della r.e. non solo nell'ambito del sistema scolastico, ma in tutte quelle esperienze, distribuite nell'arco temporale dell'intera esistenza, che hanno "potere" formativo/deformante. All'autorità dell'educatore come requisito precategoriale, cui consegue un'asimmetria verticale a cui l'educando si assoggetta per costrizione interiorizzata (Freud, Marcuse), è sostituita la conquista dell'autorità come esito di un processo di reciprocità educativo-formativa. Intesa così la r.e., anche la libertà assume diverso significato: essa non è più il risultato finale di un fruttuoso processo di assoggettamento, ma la trama che caratterizza l'esistenza di entrambi gli attori, soprattutto nei termini di responsabilità che essa implica.

Nonostante il dibattito della seconda metà del secolo abbia generato indubbi effetti di emersione delle ambivalenze e del loro riequilibrio, tanta parte delle pratiche relazionali odierne risentono dell'utilitarismo inscritto nell'idea misurabilità e controllabilità del risultato (apprendimento, comportamento, collocazione e/o riproduzione sociale), della performatività come certificazione del successo educativo, dell'innovazione come paradigma positivo, riproponendo la questione del direttivismo implicito nell'obiettivo efficientistico che l'educatore è chiamato a (far) conseguire. Ancor più se si pensa all'indebolimento della prospettiva progettuale (discontinuità economico/esistenziali) e ai rischi connessi al suo svuotamento etico-sociale.

→ Cura
→ Emancipazione
→ Finalità educative

Elena Madrussan

Bibliografia

Baldacci M. (2019), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma (ed. or. 2002).
Bertolini P. (2021), *L'esistere pedagogico*, Guerini, Milano (ed. or. 1988).
Borghi L. (2021), *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Junior, Parma (ed. or. 1951).
Cambi F. (2023), *Manuale di Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 2003).
Colicchi E., Passaseo A.M. (a cura di) (2008), *Educazione e libertà nel tempo presente*, Armando Siciliano Editore, Messina.
Leser H. (1937), *Il problema pedagogico*, 4 voll., La Nuova Italia, Firenze.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Ricerca (metodologia della)

[ingl. *Research*; fr. *Recherche*; ted. *Forschung*; spag. *Investigación*]. L'etimologia della parola ricerca si riallaccia al lat. circum = *attorno* (da cui anche il tardo latino circare = *andare intorno*). La ricerca di qualcosa significa letteralmente *delimitare con un cerchio*, circoscrvere uno spazio, un ambito entro cui far confluire lo sforzo, entro cui canalizzarlo in modo da evitarne la dispersione e da ottenere più efficacemente il risultato prefisso.

Si possono individuare almeno tre accezioni ordinarie fondamentali. Una come attività volta a ricercare, cioè a trovare, a scoprire qualcosa o qualcuno: ricerca di un documento, di un lavoro, di una persona scomparsa… L'altra come attività cognitiva che mira a informarsi su un argomento o a estendere e ad approfondire la conoscenza in modo sistematico in determinati ambiti disciplinari e/o di studio e il risultato di tali indagini; attività che persegue la soluzione di problemi nei molteplici campi di interesse da quelli umanistici a quelli tecnico-scientifici. Da qui la specificità delle metodologie di ricerca per quanto riguarda i diversi settori, ad es. la storia, la medicina, la filosofia, l'economia, la pedagogia… E infine per estensione, l'insieme delle indagini scientifiche realizzate in un dato periodo, settore, disciplina, paese.

Per quanto riguarda i significati concettuali fondamentali (Abbagnano), gli scarti e/o corrispondenze rispetto alle accezioni ordinarie si può intendere, con significato più circoscritto, l'insieme degli studi e delle indagini che si svolgono nell'ambito delle discipline scientifiche e umanistiche per individuare documenti, fonti, ricostruire eventi o situazioni, scoprire fenomeni, processi, regolarità, leggi, ecc. Per quanto riguarda in particolare la pedagogia, nelle sue diverse articolazioni, si configurano nel tempo approcci sostanzialmente di due tipi, uno critico-teorico, l'altro, successivamente nell'età moderna e contemporanea, empirico-sperimentale. In particolare r. scientifica si configura come indagine *sistematica*, condotta con le metodologie proprie dei diversi campi delle scienze naturali e sociali, contraddistinta dai caratteri di *rigore, pubblicità, controllabilità, intersoggettività*, attuata al fine di stabilire e sottoporre a *verifica/falsificazione* le conoscenze, le leggi, le ipotesi e le teorie concernenti i diversi aspetti dell'esperienza.

Rispetto alle accezioni ordinarie, relative ad attività di r. più o meno superficiali e sistematiche, i significati concettuali valorizzano la significatività di cosa si intende ricercare e l'impostazione metodologica curando i caratteri scientifici. Nel momento in cui ci si interroga sul discorso pedagogico, si può riconoscere come, pur essendo una riflessione molto antica che risale alla fondazione delle civiltà, il riferimento alla sua dimensione di r., e di r. scientifica in particolare, è da considerare una "conquista" raggiunta solo da alcuni decenni. Basti pensare che alla fine degli anni '70 del ventesimo secolo la pedagogia risultava ancora assente sia dall'elenco delle discipline scientifiche e campi di riforma formulato dall'Istituto centrale di statistica – confluendo nella più ampia categoria delle scienze umanistiche, giuridiche e sociali –, sia dai comitati del CNR dove si trovava inglobata in altre discipline sociali e giuridiche. La debole strutturazione di

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

quest'area – e siamo nel 1977 – portò il Censis a definirla come "apolide nel panorama delle r." (*Quindicinale di Note e commenti*, 1977, n. 268). Nel 1978 E. J. King osservava come "la pedagogia fosse ancora in una specie di limbo per alcune università, mentre altre si rifiutano di riconoscere queste discipline come vere e proprie scienze" (*The Teacher and the Needs of Society in evolution*, Kindle editor, 2003). Situazione non diversa anche in altri paesi europei quali, ad esempio, la Francia, dove L. Legrand nel 1981 osservava che la r. in educazione "n'a pas encore acquis droit de cité" (*Conseil d'Europe*, 1981 DECS/ Rech 81 20).

È possibile riconoscere come da allora a oggi, in particolare dalla seconda metà del XX secolo, molto cammino sia stato fatto e la presenza della r. pedagogica riesca a esercitare un suo ruolo nel panorama culturale e nell'ambito sociale: le articolazioni dei diversi saperi pedagogici si sono sempre più affinate, numerose tematiche sono state approfondite, ambiguità e incertezze sono state affrontate e in parte superate da significativi contributi attraverso un irrobustimento delle analisi epistemologiche sul "disegno" della r., la profondità delle argomentazioni relative alle finalità formative (r. pedagogica, educativa, didattica), ai processi formativi e apprenditivi, l'impegno costruttivo di analisi nella linea del tempo e dello spazio, d'interpretazioni e proposte organizzative (r. didattica, storica, comparata, di pedagogia sperimentale, di pedagogia speciale. V. quanto presentato e discusso in M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della r. educativa*, UTET Università, Torino 2013). La r. pedagogica si è venuta rafforzando anche se quelle che sembrano essere risultanze acquisite (vedi ad esempio, per citare solo alcuni punti salienti, il rapporto autorità/libertà, la rilevanza delle dinamiche affettive, l'incidenza di una progettualità condivisa, la dimensione della solidarietà nelle sue diverse sfaccettature, modalità e significatività della valutazione, l'importanza delle scelte curricolari e organizzative e del tempo scuola…) tornano periodicamente a essere messe in discussione e sia necessario impegnarsi ancora molto sul piano della r. e su quelli connessi del reperimento delle risorse e dell'organizzazione al fine di rafforzare la profondità, rigorosità e significatività dei contributi specifici. Nei confronti dell'organizzazione è opportuno richiamare tutta la sua importanza per il buon andamento della r.: organizzare significa razionalizzare le risorse esistenti, evitare le dispersioni sempre rischiose, ma deleterie quando i mezzi utilizzabili sono carenti, individuare le zone di maggiore significatività.

Lo sviluppo della r., il suo continuo aggiornamento, indispensabile come è per ogni sapere vivo e autentico, richiede in pedagogia (e quindi non certamente solo in quest'ambito) una connessione forte tra dimensioni pratiche e saperi teorici. Una pratica che dialoghi in maniera debole o, peggio, non dialoghi affatto con la teoria è destinata a essere pericolosamente ripetitiva, incapace di procedere con rigorosità nelle procedure da adottare e con la necessaria fiducia nelle direzioni da perseguire.

Tra i diversi criteri attinenti ai significati concettuali particolare attenzione è da porre nei confronti della dimensione internazionale al fine di relizzare uno spazio formativo europeo – come già previsto dal progetto dell'*Agenda 2000* nel documento *Per un'Europa*

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

della conoscenza e ripreso successivamente in più documenti come in *Europa 2020* (dove particolarmente interessante è il piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. In https://education.ec.europa.eu). Uno spazio aperto della formazione, idoneo in prospettiva ad andare oltre l'Europa in una visione internazionale il più ampia possibile, comporta una ricchezza di dinamiche positive per sviluppare progetti e sostenere esperienze formative capaci di porsi alla base di una civile convivenza. E questo richiede, per contro, sforzi continui per rimuovere pregiudizi, barriere, chiusure localistiche – molto, troppo presenti in un tempo che si qualifica come globale –.

Il livello di visibilità e credibilità attualmente raggiunto dai saperi pedagogici, attraverso l'incremento quantitativo e qualitativo dei contributi realizzati, va attentamente sostenuto e potenziato cercando di essere presenti al meglio, non solo come singoli docenti, educatori e ricercatori, ma come comunità scientifica sempre più impegnata a esprimersi organicamente e a rafforzarsi con connessioni nazionali e internazionali nei nuovi spazi e nelle nuove modalità che si sono venute a determinare e che si vengono svolgendo. Ma quali opportunità sono effettivamente riconoscibili allo studio e alla r.? E quali risorse sono disponibili per i ricercatori (giovani e meno giovani)? Sappiamo quali purtroppo siano le difficoltà di bilancio che compromettono le possibilità di incrementare l'apporto di ricercatori, educatori, docenti e di finanziare adeguatamente i diversi progetti. Ma dobbiamo continuare a richiedere con tutta l'energia necessaria che i tagli dei finanziamenti non si abbattano sul mondo della r. e della cultura che dovrebbe essere invece legittimamente assunto come motore dello sviluppo. I saperi pedagogici si configurano non facili, ma interessanti se impostati e condotti con ricchezza interpretativa e competenza metodologica; facili, ma banali se impostati e condotti senza uno spessore storico e con approssimate visioni critico-teoriche. Soltanto se risultano nella prima condizione, essi riescono a occupare uno spazio e svolgere un ruolo che non può essere occupato e svolto da nessun altro comparto scientifico consentendo di riconoscere, interpretare, progettare, valutare nella sua complessità il processo formativo, tracciare significati e riconoscere rapporti di valore.

Certo interrogarsi sulle modalità di r. in pedagogia comporta entrare nel merito dei tratti qualificanti di quest'ambito disciplinare (finalità, contenuti, dinamiche, soggetti istituzionali e non, operatori, destinatari…). Le metodologie di r. sono infatti una dimensione strettamente connessa al senso delle nostre azioni pedagogiche, formative e didattiche, alle ragioni che intendiamo sostenere e agli scopi che cerchiamo di perseguire.

Riflettere sulle metodologie di r. per sondarne il senso specifico e le diverse opportunità di indagine e proporne eventualmente di nuove e ulteriori non è solo una preoccupazione teorica, né tanto meno un semplice esercizio "accademico", ma un'operazione che nasce da esigenze concrete ed esprime la preoccupazione di fondo di rendere sempre più robusto il discorso pedagogico e attendibili e valide le sue proposte.

È un impegno che ha alle spalle tutto un percorso di tipo culturale che prende il suo avvio sia sul piano delle riflessioni teoriche, sia su quello delle

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

esperienze pratiche a partire da un'esigenza di accreditamento della r. in e per la formazione troppo spesso ritenuta, in più e diversi contesti anche accademici, di fragile (se non fragilissima) tenuta scientifica, condotta prevalentemente sulla scorta delle tradizioni e del "buon senso". A queste critiche si può rispondere sostenendo e dimostrando la serietà e la fondatezza delle proprie scelte metodologiche e delle proprie argomentazioni. La correttezza, validità e pertinenza delle metodologie di r. costituiscono la base per procedere nel discorso. La considerazione e la scelta dei principali approcci (dalla r. teorica alla r. sperimentale, dalla r. etnografica alla r.-azione, dalla grounded theory alla r. narrativa tra strategie d'indagine di tipo sia quantitativo, sia qualitativo) si pone in relazione alle questioni che si intendono indagare. Nell'attuale fase di sviluppo della r., considerata la complessità e multifattorialità dell'agire educativo, di particolare interesse risultano essere i mixed methods che consentono di perseguire architetture e strategie d'indagine in grado di coordinare in modo sinergico le idee chiave della r. d'impostazione sia qualitativa, sia quantitativa al fine di migliorare l'affidabilità delle stesse r. in corso. Sembra opportuno evidenziare come la r. pedagogica, per poter affrontare adeguatamente i suoi temi, richieda un vitale intreccio di metodologie qualitative e quantitative, critico-teoriche, storiche, comparate ed empirico-sperimentali ponendo particolare attenzione a non scivolare mai in confusioni e meticciamenti. Esempi particolarmente significativi delle polarità entro cui tale intreccio si è venuto sviluppando negli utimi decenni sono individuabili nella r.-azione e nell'approccio evidence-based education (e.b.e). La r.-azione introdotta da K. Lewin nel lontano 1946 si è avvalsa di diversi modelli teorici di riferimento configurandosi soprattutto anche se non esclusivamente come r. qualitativa (C. Scurati, G. Zaniello (a cura di), *La R.-Azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993). È da riscontrare come la r.-azione si sia rapidamente diffusa, abbia riscosso e continui a riscuotere un notevole apprezzamento negli operatori e nei ricercatori anche se è bene annotare l'opportunità di continuare a rafforzarne lo sviluppo in termini di un sapere razionalmente giustificato.

Sul versante dell'approccio empirico e delle metodolgie quantitative, sviluppatosi in particolare in ambito anglosassone dalla metà degli anni '90 del secolo scorso, si colloca l'apporto di e.b.e. che cerca di accertare, controllare, confrontare, valutare procedure, scelte, risultati dei processi formativi allo scopo di provare oggettivamente il loro valore pratico (D. Heargreaves, *Teaching as a research-based profession: possibiities and prospects*, Tacher Training Agency, London 1996).

Peraltro, qualunque siano i metodi che si intendano adottare, abbiamo innanzitutto bisogno di rispettare l'imprescindibilità di due fattori: la documentazione il più possibile estesa e accurata e la rigorosità delle procedure.

Ciò non significa che ci si attesti su un'ingenua convinzione di un'oggettività della r. Il ricercatore viene visto come "parte essenziale" dello stesso sistema della r., parte assunta non come dimensione limitativa, presenza che porta con sé preconcetti e pregiudizi, ma come fattore di più approfondite interpretazioni sempre che si accompagni alla crescita professionale del ricercatore

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

stesso, al suo rigore deontologico e al suo procedere non isolato ma collaborativo. L'obiettivo è riuscire a costruire un patrimonio comune attraverso uno sforzo interdisciplinare per chiarire i fondamenti, precisare approcci multimodali e valorizzare la complementarietà delle interpretazioni.

Da qui il ritrovare questo discorso in molteplici contesti, particolarmente in quelli attinenti ai processi formativi portati avanti dalle istituzioni scolastiche, dalle università, dal mondo associativo, da quello sociale e culturale, nella pubblicistica di settore sia specialistica, sia più ampiamente informativa e divulgativa. Riflettere su tali problematiche oggi comporta entrare nel merito della complessità dei processi formativi. È il pensiero della complessità uno dei tratti qualificanti la dimensione pedagogica contemporanea ed è una proposta di r. rispettosa della complessità quella che richiede oggi d'essere perseguita: una proposta metodologica rivolta a indagare ed elaborare relazioni e connessioni proprie di eventi e processi educativi e didattici, atta al loro riconoscimento e alla loro valorizzazione. La complessità, allora, si intende porre come punto di partenza per un'azione ricca, non mutilante (secondo la terminologia di E. Morin in *Introduction à la pensée complex*, Du Seuil, Paris 1990), poiché quanto meno un pensiero risulta essere mutilante, tanto meno mutilerà gli esseri umani e la realtà.

Il fattore complessità è un tratto effettivamente epocale delle scienze e di quelle umane in modo particolare. Ritengo che tutto ciò venga ad avere un preciso significato anche per la pedagogia, scienza di "frontiera" e scienza in particolare complessa.

→ Didattica
→ Educazione
→ Formazione
→ Pedagogia
→ Teoria-pratica

Luisa Santelli Beccegato

Bibliografia

Bachelard G. (1934), *La formation de l'esprit scientifique*, J. Vrin, Paris.

Baldacci M., Frabboni F. (2013), *Manuale di metodologia della r. educativa*, Utet, Torino.

Bertagna G., Ulivieri S. (a cura di) (2017), *La r. pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma.

Bru M. (2015), *Les méthodes en pédagogie*, PUF, Paris.

Draelants H., Revaz S. (2022), *L'évidence des faits: la politique des preuves en éducation*, PUF, Paris.

Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complex*, Du Seuil, Paris.

Mortari L., Ghirotto L. (2019), *Metodi per la r. educativa*, Carocci, Roma.

Popper K. (1935), *Logica della scoperta scientifica*, trad. it., Einaudi, Torino 2010.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

S

Scienza/e dell'educazione

[ingl. *Educational Science*; fr. *Sciences pédagogiques*; ted. *Erziehungswissenschaften*; spagn. *Ciencias de la Educación*]. Dal lat. *scientia*, der. di *sciens scientis*, part. pres. di *scire* "sapere"; e, per educazione, dal lat. *edere* (alimentarsi) con prevalenza del senso del nutrire; ed *ex-ducere*, sottolineando il senso del trarre fuori, favorire lo sviluppo (Laeng, *Enciclopedia pedagogica*).

Nell'uso comune sono diffuse alcune accezioni. a) Il lemma *scienza dell'educazione* compare nel Nuovo Vocabolario di Base di De Mauro (Paravia, 2000) tra le voci polirematiche, nell'accezione singolare come insieme di discipline aventi per oggetto di studio le condizioni che favoriscono od ostacolano i processi educativi e formativi dell'individuo. L'*Enciclopedia Treccani* (XIII, p. 490; App. IV, I, p. 642) designa le *scienze dell'educazione* come insieme di studi e di discipline che si sono via via aggiunti alla pedagogia (didattica, docimologia, istruzione programmata, sociologia dell'educazione, ecc.), sottolineandone la natura interdisciplinare, con riguardo anche al complesso di rapporti e dei fenomeni sociali oggetto di considerazione. Si annota, altresì, che la locuzione sostituisce sempre più spesso il termine di "pedagogia", di derivazione classica. b) Indirizzo di studi universitari, in particolare, corso di laurea triennale L-19 - Classe delle lauree in scienze dell'educazione e della formazione (dalla riforma universitaria del 1999 e successive modifiche), volto alla formazione di educatori nei servizi socio-educativi e socio-assistenziali, nei servizi culturali, animatori per l'infanzia e la prima adolescenza.

I due significati concettuali fondamentali sono riconducibili alle declinazioni singolare e plurale *scienza e scienze dell'educazione,* le quali si pongono come categorie epistemologiche distinte e differenti. a) Nell'accezione singolare l'espressione *scienza dell'educazione* tende a rimpiazzare nell'uso il termine tradizionale di pedagogia, di derivazione classica (dal gr. παις, fanciullo e διαγωός, custode, conduttore) come anche segnalato da Visalberghi (1978, p. 9) e da Sukodolski, nell'introduzione al *Trattato di Pedagogia*, quando afferma che la pedagogia è la scienza dell'educazione. L'espressione sottolinea il carattere scientifico dell'educazione e della riflessione corrispondente, con innesto anche nella definizione di *scienza*, come insieme di conoscenze rigorosamente controllate e sistematicamente ordinate per giungere a verità obiettive intorno ad un determinato ordine di fenomeni (Nuovo De Mauro). b) Al plurale, le *Scienze dell'educazione* designano le discipline appartenenti a vari settori filosofici, storici, antropologici, sociologici, psicologici, nonché giuridici, politologici, economici e statistici, le quali svolgono ricerche attinenti ai fatti educativi (Laeng, *Enciclopedia Italiana*

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Treccani, 1992 - XIII, p. 490; App. IV, I, p. 642).

Analizziamoli, ora, da un punto di vista storico-critico.

Per l'accezione (a), il passaggio da una visione astrattamente idealistica, naturalistica e spontanea dell'educazione ad una caratterizzata da metodo scientifico trova nell'opera di Dewey la sua massima espressione. Egli utilizza al singolare l'espressione *scienza dell'educazione*, nel lavoro del 1929, interrogandosi sull'esistenza della medesima e su che cosa significhi scienza. La risposta identifica nel processo educativo il cardine su cui ruota tutta l'avventura di questa scienza particolare, in una concezione cardinale, appunto, "centrata sui problemi che sorgono nell'educazione" e non sulle scoperte scientifiche che rischiano di "convertirsi in altrettante ricette da applicare" (Dewey, 1929, p. 38) se assunte come *fonte* diretta. In tal senso, egli distingue, appunto, le *fonti della scienza dell'educazione* dal suo *contenuto scientifico* (Dewey, 1929, p. 20). I risultati della ricerca psicologica, sociologica, statistica e così via, per il fatto di essere scientifici, non costituiscono già una scienza dell'educazione, pur rappresentando elementi di guida e di illuminazione all'osservazione e alla valutazione delle situazioni di fatto. I risultati scientifici sono strumenti intellettuali nei procedimenti empirici della scienza dell'educazione (1929, p. 18). In questo senso la proposta di Dewey può essere considerata una soluzione *funzionale* (Laporta, 1996, p. 107), nell'ambito dell'*unica scienza dell'educazione* che trae origine dai problemi, dai fatti, dai dati, dagli accadimenti dell'esperienza educativa. Emblematico, al riguardo, è l'esempio tratto dall'ingegneria, precisamente dalla costruzione dei ponti, che non esiste come scienza in quanto tale, ma lo diventa nel momento in cui fa convergere parti scelte di scienze (nello specifico la matematica e la meccanica) sui problemi dell'arte di costruire ponti. L'educazione, dunque, è il cardine dell'*unica scienza dell'educazione* che, utilizza come fonte, *istrumentalmente* e consapevole del metodo scientifico, tutti quei saperi che risultano utili a comprendere e risolvere la situazione concreta specifica. Ma solo l'atto educativo, che è sempre pensiero e azione, e i soggetti, che ne sono protagonisti, rendono possibile tale scienza, essendo l'atto educativo "wider than science", più vasto della scienza, includendola in sé, in un circolo senza fine, in una spirale, come concludono efficacemente *Le Fonti* (1929, p. 57).

Il cammino di fondazione in termini scientifici del discorso pedagogico, comunemente ricondotto all'idea di *scienza pedagogica* herbartiana (*La pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, 1806), dopo Dewey, è stato sviluppato da molti studiosi in occidente. La ricerca scientifica, in quanto metodo, si configura come il nuovo asse attorno al quale ruota la pedagogia, così come le diverse discipline (in parte anche nuove). L'opera di Dewey fa da spartiacque epistemologico anche in relazione all'idea di *scienza* o *scienze dell'educazione*, in uno spettro ampio e articolato di proposte riconducibili alle due polarità. In Italia se ne sono occupati, tra gli altri, Borghi, Visalberghi, Bertin, De Bartolomeis (*La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, 1953) delineando una pedagogia che è scienza in tutte le sue parti e vive nella collaborazione con altre scienze dell'uomo. Soprattutto negli anni '60-'70 diversi studiosi affronteranno il tema, espres-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

samente richiamandosi al contributo deweyano, in molti casi giungendo a conclusioni diverse dell'americano.

All'interno della concezione unitaria della scienza dell'educazione, si fa strada l'indicazione di un doppio regime epistemologico che affida a procedure e criteri di tipo filosofico la definizione dei fini e dei valori e a procedure e criteri di tipo empirico l'individuazione e la verifica dell'efficacia di metodi e tecniche, modalità organizzative, ecc. La pedagogia come scienza dell'educazione si pone come disciplina filosofica dell'educazione, completata da una metodologia applicativa. Una nuova scienza empirica dell'educazione in cui le interazioni fra due o più discipline portano alla creazione di un corpus di leggi che compongano l'ossatura di un sapere originale, interdisciplinare definito strutturalmente, che implica in ogni caso una "zona disciplinare" autonoma, e specifica, non dipendente e subordinata alle "interazioni" con quelle di discipline di riferimento, che essa può inglobare interamente o "intersecare parzialmente". In questa direzione sembrano convergere vari modelli, ad esempio quelli di Brezinka che distingue, all'interno del "sapere pedagogico" (o "scienza dell'educazione"), una "filosofia dell'educazione" e una "scienza empirica dell'educazione"; Laeng, il quale nel 1960 distingue tra "pedagogia teoretica" e pedagogia che guarda all'aspetto tecnico, poietico o pragmatico dell'educazione; Gino dalle Fratte e il cosiddetto Gruppo interdisciplinare di Trento, il quale definisce la pedagogia scienza di sintesi, sapere tecnico pratico, impegnata in un doppio giudizio: uno di valutazione (assiologica) dei fini (razionalità pratica) e uno di verifica dell'efficienza e dell'efficacia delle procedure (razionalità tecnologica).

Per l'accezione (b), all'orientamento intitolato alle *Scienze dell'Educazione* (d'ora in poi SdE) sono riconducibili modelli differenti, anche nel risolvere il problema dell'autonomia e del rapporto della pedagogia con le altre scienze. Tra le posizioni paradigmatiche, in Francia Mialaret e Debesse propongono una soluzione che potremmo definire strutturale, nel senso indicato da Laporta (1996, p. 107), sottolineando come l'attuale sostituzione dell'espressione SdE al termine Pedagogia non è né un ritorno alle origini, né l'effetto di una moda passeggera: corrisponde allo sviluppo di tutte quelle discipline che sono in rapporto con l'educazione (Debesse, Mialaret, 1969, p. 41). Mialaret (1976) organizza le SdE in categorie che studiano: le condizioni generali e locali delle istituzioni scolastiche (es. storia dell'educazione, sociologia dell'educazione); il rapporto pedagogico e lo specifico atto educativo (es. psicologia dell'educazione, didattiche e teoria dei programmi, scienze dei metodi e delle tecniche pedagogiche, della valutazione); scienze della riflessione e della evoluzione (filosofia dell'educazione e pianificazione dell'educazione e teoria dei modelli), vale a dire tutte quelle discipline che vengono coinvolte nelle questioni problematiche tipiche dell'educazione (Santoni Rugiu, 1974, p. 8). Scopo di tali scienze, dirà Mialaret (1985, p. 32), è definire e identificare i fatti educativi che possono essere soggetti ad un'indagine scientifica rigorosa. Riguardo il secondo gruppo sopra indicato, di quelle che si occupano di problemi concreti dell'educazione-processo, per comprendere meglio il dinamismo di una situazione educativa al fine di migliorarla, dice "*Forse* (il corsivo è nostro) è a proposito di esse che si po-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

trebbe parlare di scienze pedagogiche" (Mialaret, 1976, p. 51).

Visalberghi (1978, pp. 20-23) tenta di chiarire il nesso tra pedagogia e SdE nell'ambito di una soluzione dichiaratamente strutturale, attraverso la rappresentazione dell'enciclopedia pedagogia (nel senso etimologico *en-kyklo-paideia* = cultura in circolo, cultura a tutto tondo). Egli giustifica il suo modello in relazione all'impetuosa proliferazione delle SdE e alle esigenze storicamente maturate di competenze necessarie all'educazione contemporanea, con l'intendimento di sostenere l'insegnante, pur avvertendo il rischio di enciclopedismo e di subalternità. Analogamente Santoni Rugiu nella sua *Guida alle scienze dell'educazione* (1974) indicò per l'educazione un'episteme composita, grazie al contributo di altri saperi – la psicologia, la sociologia, l'antropologia culturale – e per questo, essa non è un corpo unico, ma un complesso di direzioni di ricerca e di sperimentazioni. Condividendo la prospettiva della molteplicità delle scienze che compongono il ventaglio o l'enciclopedia delle SdE, Bertolini (*Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, 1996) sottolinea la necessità di fluidità e interattività dell'articolazione e divisione dei saperi, che sono in continua crescita, evitando, in virtù di ciò, griglie definite a priori.

Complessivamente la letteratura appare relativamente concorde nell'affermare che è venuta meno la concezione della pedagogia come unico referente dell'educazione e dei suoi problemi, capace di coordinare in modo teoreticamente coerente in senso normativo o pragmatico i diversi contributi. Ciò non di meno, le viene riconosciuto un ruolo unico e necessario nel fornire un approccio generale e progettualmente impegnato ai problemi educativi (ad es. Visalberghi, 1978), rispetto ai quali essa è caratterizzata da intenzionalità pragmatica e funzionale, oltre che da una riflessione critica adeguata e attenta, nell'ambito della filosofia dell'educazione. In tal senso Visalberghi attribuisce alla pedagogia, e in particolare alla filosofia dell'educazione, il compito di individuare le finalità educative, avvalendosi del contributo delle SdE, nella scelta dei mezzi più idonei per la traduzione empirica. Viceversa, diversi autori (tra cui, in Italia, Frabboni, Massa, Laporta), pur nella consapevolezza che, per affrontare la complessità dei fatti educativi, è necessario tenere conto di tutta una serie di saperi specializzati e autonomamente costituiti (es. la metafora di arcipelago pedagogico di Massa), affermano il carattere unico della Scienza dell'Educazione sottolineando lo snodo epistemologico chiarito da Dewey del rapporto tra fini educativi e mezzi. Per l'americano nessuna delle altre *fonti*, compresa la filosofia dell'educazione, può creare né stabilire fini, occupando un "posto intermedio e istrumentale o regolativo" o "ausiliario" (Dewey, 1929, p. 40 e p. 21). Gli scopi non dovranno essere derivati dalle altre scienze, ma perseguiti nell'ambito del processo educativo, che funge da filtro, griglia di traduzione dei dati epistemici offerti dalle scienze umane, ricomponendoli, interpretandoli, arricchendoli sulla base dei fatti educativi e alla luce, appunto, delle scelte valoriali e teleologiche, nel contesto della concezione unitaria di fini e mezzi. In quanto scienza pratico-progettuale (Pellerey), il suo non essere un discorso a sé, ma un fatto pratico, devoluto all'applicazione, nell'esercizio educativo (Metelli di Lallo, 1966, p. 679), la pedagogia è

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

scienza di confine tra filosofia dell'educazione da un lato e scienze psicologiche, sociologiche, metodologiche ecc. dall'altro. La stessa individuazione da parte di Bertin (2021, p. 77) dei pilastri fondamentali (filosofia dell'educazione, orientata all'analisi dell'esperienza educativa in senso universale e pedagogia, orientata ad un'impostazione educativa concreta e determinata, scelta e adattata ad una situazione) rende ragione di quanto andiamo affermando: "la problematicità del sapere pedagogico costituisce elemento negativo soltanto se le discipline con cui deve mantenere intimo collegamento non sono intenzionate al suo interno in senso pedagogico, se, cioè, la pedagogia si risolve in un settore esplicativo di loro pertinenza, rendendosi rispettivamente pedagogia filosofica, pedagogia sociologica, pedagogia psicologica" (Bertin, 2021, p. 100).

Nella ricchezza dei contributi e degli approcci, la questione apparsa complessa fin dalle origini, conserva a tutt'oggi una sua incompiutezza, non avendo travalicato i confini della riflessione epistemologica finalizzata alla ri-definizione teorica dello statuto di scientificità della pedagogia. Ciò, nonostante tentativi paradigmatici come quello della Clinica della formazione proposta da Massa, in cui l'atteggiamento clinico è assunto come posizione privilegiata per osservare, comprendere, riconoscere, nominare le strutture interne del fatto educativo, garantendo quello sguardo critico ed ermeneutico sull'educazione che fonda un nuovo sapere a partire dall'esperienza. Occorre ancora elaborare teorie compiute, in grado di svolgere il compito di *direzione razionale delle pratiche*, dando risposte alla domanda pedagogica "come agire per educare". Il rapporto tra le diverse posizioni, qui ricondotte alle ipotesi di *scienza* o *scienze dell'educazione*, si sta riconfigurando nei termini di assunzione della centralità di una riflessione pedagogico-teoretica (o metateoretica, nella definizione di Brezinka), come problema criticamente aperto, proprio di una scienza autonoma e problematica, in quanto fondata e incardinata sulla complessità dell'esperienza educativa.

→ Educazione
→ Pedagogia
→ Teoria-prassi

Maria-Chiara Michelini

Bibliografia

Bertin G.M. (2021). *Educazione alla ragione*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma (ed. or. 1967).

Dewey J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Laporta R. (1996), *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Mialaret G. (1976), *Le scienze dell'educazione*, Loecher, Torino (1978).

Mialaret G. (1985). *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari (1989).

Mialaret G., Debesse M. (1969), *Trattato delle scienze pedagogiche*, Armando, Roma (1971).

Visalberghi A. con la collaborazione di R. Maragliano e B. Vertecchi (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Oscar Mondadori, Milano.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Scuola

[ingl. *School/Schooling*; fr. *École*; ted. *Schule*; spagn. *Escuela*]. Il termine deriva dal gr. *scholē*, che in origine significava (come *otium* per i latini) "tempo libero", ossia svincolato da bisogni o scopi pratici.

Seguendo *Il Nuovo De Mauro* si possono individuare le seguenti due accezioni ordinarie: 1) ente educativo organizzato e gestito dallo Stato o da privati con il compito di diffondere, attraverso un insegnamento metodico e collettivo, la cultura, l'istruzione e la preparazione professionale. Per estensione, il lemma indica il complesso delle istituzioni scolastiche di un paese; 2) insegnamento metodico che mira a far apprendere una disciplina, un'arte, una professione ecc. A ciò è collegata l'accezione per cui S. è l'insieme degli allievi e del personale docente e non docente che partecipa direttamente o indirettamente all'attività scolastica di un determinato istituto.

Nel linguaggio pedagogico, per S. si intende l'"educazione formale istituita mediante un'organizzazione complessa" (Damiano, 1994, p. 10526), lì dove il carattere di "formalità" rinvia a un ambito specifico distinto da quegli →dell'Apprendimento informale o non-formale. In linea con la definizione data da Bertolini (1996) nel suo *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, due sono i significati concettuali fondamentali di S.: a) una specifica esperienza educativa, contrassegnata dalla predisposizione di uno spazio-tempo dedicato e istituzionalizzato per gestire la (dis)continuità generazionale, in presenza di saperi non veicolabili esclusivamente con le interazioni nella *Lebenswelt*; la S. è, quindi, una "forma di vita" con azione propria e proprio potere educativo, che finisce per ricomprendere in sé, dall'età moderna in poi, anche finalità della vita sociale dapprima eccedenti la sua cornice; b) l'insieme delle istituzioni che vanno configurandosi nella modernità, in base al processo di differenziazione funzionale, come il sistema deputato a funzioni di trasmissione delle conoscenze, socializzazione secondaria e selezione, sotto il controllo o, almeno, regolamentazione da parte dello Stato nazionale.

Si può parlare di un rovesciamento dell'ordine di priorità nel passaggio dalle accezioni ordinarie ai significati concettuali. Il secondo significato concettuale fondamentale corrisponde sostanzialmente alla prima accezione ordinaria e, di fatto, è quello prevalente nei discorsi pubblici (essenzialmente sociologici, politici ed economici) sulla S.

Procedendo con un'analisi storico-critica del primo significato concettuale (*S. come esperienza educativa formale*), si possono enucleare tre aspetti costitutivi: i) il carattere di "separatezza" rispetto ad altri dominî del vivere sociale; ii) il tipo di conoscenze, gli obiettivi e le operazioni precipue proprie di tale campo; iii) la missione di → Istruzione e/o → Educazione. Benché intrecciati, verranno di seguito discussi separatamente.

Per quel che concerne il primo aspetto costitutivo, la S. è caratterizzata dall'opposizione a ciò che l'antropologo David Lancy ha definito "chore curriculum", ossia il curricolo informale implicito nelle interazioni delle nuove generazioni coi membri più esperti della comunità, da loro osservati ed emulati; questo curricolo, proprio delle società "senza S.", è antitetico al "core curriculum", destinato invece a promuovere anzitutto conoscenze simboliche, e re-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

lative abilità, all'interno di un ambiente "dedicato". La stessa etimologia del lemma reca traccia di tale tratto distintivo: *scholē* indica il "tempo libero" in quanto non occupato dalle mansioni sociali e, in questo senso, Hannah Arendt (2001) individua la S. come spazio terzo tra l'*oikos* (= vita privata) e la *polis* (= vita pubblica propriamente detta). Tale "separatezza" è stata, tuttavia, esperita fin dall'antichità anche come rischio di irrilevanza esistenziale degli apprendimenti scolastici, epitomata nella sferzante formula senechiana "non vitae sed scholae discimus" (*Epistolae Morales ad Lucilium*, XVII/106). L'accusa di "remotezza" dei saperi tipicamente scolastici viene declinata in modi diversi a seconda delle diverse epoche storiche e risuona nella dicotomia novecentesca di educazione conservatrice *vs* progressiva, nella misura in cui quest'ultima – nelle varie manifestazioni di *Reformpädagogik*, *écoles nouvelles*, scuole attive, ecc. – enfatizza, fra l'altro, l'esigenza di riannodare i legami fra la S. e la vita. I progetti di descolarizzazione (cfr. Ivan Illich, Everett Reimer, ecc.), benché diretti anzitutto contro la S. in quanto istituzione moderna, in ultima istanza le imputano proprio il suo "essenziale" carattere di separatezza e perorano la conversione a forme di educazione diffusa, radicate nella convivialità e/o nelle reti di interazione sociale facilitate dalle nuove tecnologie. Una parte della contemporanea teoria e filosofia dell'educazione ha valorizzato, tuttavia, l'autonomia dello "scolastico" in quanto *scholē* per il suo potere emancipativo ed equalizzante rispetto alle differenziazioni presenti in società; si è argomentato che proprio per questo la società tende sempre ad "addomesticare" e "domare" la S., funzionalizzandola a scopi predeterminati e disinnescandone la funzione liberatrice (Masschelein, Simons, 2013). La radice etimologica, che gioca un ruolo in questo aspetto del primo significato concettuale, rimane tendenzialmente estranea (quando non è antitetica) ai contesti d'uso ordinario, salvo essere indirettamente presente nella denuncia di irrilevanza dei saperi scolastici, nella cornice, tuttavia, di un rinvio alla funzione socio-economica della S. (cfr. *infra*).

Riguardo al secondo summenzionato aspetto costitutivo (= il tipo di conoscenze, gli obiettivi e le operazioni precipue della S.), si deve annotare che l'esigenza di S. si impone anzitutto in riferimento alla necessità di acquisizione dei saperi mediati da simboli e delle abilità (di lettura, scrittura e di calcolo) ad essi associati. In questa prospettiva, Bernard Stiegler (2012) ha parlato del "progetto scolastico" occidentale come risultante dallo stabilirsi, con la scrittura, di un nuovo *hypomnema*, ossia di un nuovo supporto che organizza e rende trasmissibile la memoria e, quindi, dischiude nuove forme in cui si condivide la tradizione e si strutturano le relazioni intergenerazionali. Che la scuola come ambito "terzo" sia "ambiente sociale speciale", la cui necessità si afferma quando "una parte considerevole del patrimonio sociale è affidato alla scrittura e trasmesso attraverso simboli scritti" (Dewey, *Democracy and Education*, cap. II, § 4), e che la sua storia sia, quindi, connessa con l'evoluzione dei *media* (della scrittura) in quanto *hypomnemata*, è tesi che trova riscontro nelle letture (p.es. di Neil Postman) che enfatizzano il legame fra invenzione della stampa e il sorgere della necessità di un ambito e di un tempo più prolungato di acquisizione della cultura alfabetica e, nel con-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

tempo, legano la missione precipua della S. alla preservazione delle attitudini di pensiero critico-analitico tipiche della "cultura proposizionale". In tale spazio terzo e ambiente speciale, vigono un gesto e un'operazione specifici: se l'atto pedagogico primario è il "presentare", ossia il gesto del mostrare, ancorato in una forma di vita, quando vi è una progressiva "divaricazione" fra il soggetto in formazione e l'adulto, vi è l'esigenza di "ri-presentare" il mondo all'educando attraverso simboli e mediante un procedimento metodicamente controllato, ossia, nel vocabolario di Comenio (*Orbis Pictus*), di dare "un *concetto* dell'intero mondo e dell'intero linguaggio" mediante immagini che possano restituire la totalità dei fatti significativi, i quali non potrebbero essere semplicemente indicati in maniera ostensiva. La S. si costituisce, così, come una "*sfera pedagogica* peculiare" (Mollenhauer, 1985, p. 68) in quanto correlato o "forma istituzionalizzata" dell'atto pedagogico "secondo" e mediato(re) del "ri-presentare". Facendo riferimento agli usi ordinari, si possono rintracciare echi di tale secondo aspetto del primo significato concettuale specialmente in riferimento alla esperienza propria dei soggetti in formazione (p.es. la S. come cronotopo separato; i libri di testo scolastici come specifici artefatti simbolici ecc.).

Prendendo in considerazione, infine, il terzo aspetto costitutivo del primo significato concettuale (= la missione della S.), è da ricordare che fino all'alba della modernità le finalità esplicite della S. tendevano a concentrarsi sull'istruzione (*Unterricht*) e sull'acquisizione di abilità di lettura e scrittura, laddove l'educazione (*Erziehung*) *stricto sensu*, ossia l'introduzione ai valori della comunità, avveniva o in famiglia o attraverso la partecipazione alle forme di vita pubblica. Non mancano, tuttavia, esperienze – p.es. le scuole filosofiche dell'antichità e, in certa misura, le scuole monastiche nel Medioevo – in cui tale distinzione risulta più sfumata. Con l'Umanesimo e l'enfasi sul valore degli *studia humanitatis* in quanto volano di formazione umana integrale, e, successivamente, con la Riforma e Controriforma (cfr. la *ratio studiorum* dei Gesuiti), con la modernità borghese e la nascita degli Stati nazionali, e con l'Illuminismo e l'accento sulle valenze liberatorie della conoscenza, alla S. e all'istruzione ivi dispensata vengono progressivamente riconosciute finalità anche educative (spirituali e/o civili). Nella sua *Systematische Pädagogik*, Herbart sintetizza a livello concettuale tale processo con la formula dello *erziehender Unterricht*; il neoidealismo italiano porterà tale posizione alle sue estreme conseguenze, dissolvendo l'antinomia istruzione-educazione, col rischio, però, di vanificare quella che, come si è efficacemente argomentato, è "una vera dialettica e non un falso dilemma […] una dialettica complessa che rinvia alle grandi strutture di senso del discorso pedagogico" (Massa, 1997, p. 27). Il riferimento alla dimensione educativa della S. non appare esplicitamente tematizzata nei contesti d'uso ordinari ma è presente negli usi del discorso pubblico che invocano l'opera della S. in presenza di emergenze sociali, secondo quella dinamica di "pedagogizzazione delle problematiche sociali" rilevata da Paul Smeyers e Marc Dapaepe e studiata nel dibattito contemporaneo.

Il secondo significato concettuale sopra individuato, ossia *S. come "sistema scolastico" moderno*, può esse-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

re "sfogliato" lungo tre direttrici: i) la funzione di socializzazione secondaria; ii) la funzione politica; iii) la funzione socio-economica.

Rispetto alla prima direttrice, il sistema scolastico moderno è stato inteso come una forma di "enclosed education", con precisi confini che circoscrivono il lavoro dell'istruzione/educazione, definendo le caratteristiche che i soggetti dovrebbero sviluppare all'interno degli spazi delle classi e nel tempo scolastico. Ciò implica una particolare forma di temporalità, collusa con quella quantificante tipica del capitalismo: si organizza il processo formativo dei soggetti secondo un progresso lineare, diviso in unità cronologiche, che riguarda gruppi quanto più omogenei possibile in termini di età (Mollenhauer, 1986, pp. 79-81). La funzione di *socializzazione secondaria* della S. si sostanzia, quindi, in un "progetto pedagogico di tempo […] che assicura che la formazione culturale [del senso del tempo calcolabile e produttivo] sia assunta anche dalla vitalità dei piccoli corpi (vissuti)" (*ibidem*, p. 84). In questa lettura, la S. ha come obiettivo la produzione di un soggetto svincolato dai mondi-della-vita particolaristici e, quindi, capace di *agency* in quanto abilità di organizzare le proprie attività in una temporalità razionalisticamente gestibile. È da sottolineare, in una chiave foucaultiana, come la S. operi in tale direzione anzitutto in quanto "dispositivo disciplinare", ossia come "sistema incorporeo delle procedure in atto" (Massa, 1997, pp. 130-131). Da altra prospettiva e secondo una matrice fondamentalmente kantiano-arendtiana (Reichenbach, 2013), si è inteso, invece, tale processo come creazione di un *sensus communis* in quanto condizione della capacità di giudizio, che richiede la disponibilità a prendere in considerazione punti di vista diversi.

Nella seconda direttrice (quella riferita alla "funzione politica"), la S. è considerata l'"*istituzione tipica della modernità democratica*" (Gauchet, 2002, p. 109) nella misura in cui si colloca "al *punto di articolazione*, per eccellenza problematico, fra *diritti individuali* e *vincolo collettivo*" (p. 112). In questa prospettiva il compito della S. è di fungere da leva della socializzazione attraverso la fioritura degli individui in quanto "*soggetti di ragione*", la "[f]accia filosofica dell'individuo politico" (p. 124). In questo modo, tuttavia, la S. è costitutivamente abitata da una tensione fra autorità e libertà, di cui la controparte squisitamente pedagogica sarà l'opposizione di educazione conservatrice *vs* progressiva. Come ambito terzo e "ulteriore" rispetto alle sfere di vita particolaristiche, la S. moderna opera in direzione del progetto democratico, mirando a favorire una più estesa interazione fra gruppi, rimuovendo le barriere che ostacolano la comunicazione sociale (cfr. Dewey, *Democracy and education*, cap. 2, § 4). Da differente punto di vista, la dimensione politica dell'impresa scolastica viene recuperata da settori della *critical pedagogy*, che considerano la S. come possibile sito di lotta e di resistenza al fine di promuovere il cambiamento di sé e della società (cfr. Henry Giroux). Altri filoni della tradizione critica enfatizzano, invece, il modello depositario (cfr. Freire), e quindi oppressivo, che le pratiche scolastiche tradizionali perpetuano e l'iniquità della selezione sociale che esse agiscono (p.es. attraverso le bocciature: cfr. Don Milani).

La terza direttrice (= la funzione socio-economica della S. moderna) è in-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

dagata anzitutto dalla letteratura sociologica, che rimarca il ruolo della S. come fattore di mobilità sociale, laddove i teorici del neomarxismo hanno invece denunciato la S. come "apparato ideologico di Stato" (cfr. Althusser) e organo della riproduzione dei rapporti economici capitalistici. Con una maggiore attenzione all'autonomia della sfera culturale, le teorie di Bourdieu e Passeron hanno evidenziato il ruolo di riproduzione sociale che i sistemi scolastici rivestono, sottolineando come essi operino meno attraverso la trasmissione delle conoscenze che non socializzando alla subordinazione all'autorità mediante l'acquisizione di *habitus* che sanciscono la legittimità dello *status quo* (cfr. idea di → Insegnamento come "violenza simbolica"). Nella contemporaneità neoliberista, la S. è sempre più pensata a partire dal vocabolario dell'economia ed è funzionalizzata alla produzione di capitale umano, con "l'apprendere ad apprendere" come nuova "formula di contingenza" (cfr. Luhmann e Schorr) e con un significativo slittamento dalla centralità dell'idea di conoscenza e abilità al vocabolario (di pretta matrice economicista) delle "competenze". La S. delle competenze è risignificata come "ambiente di apprendimento", in cui la "teodicea democratica" (Gauchet, 2002, p. 135) aspirante all'armonia fra società e individui (su cui si focalizza la seconda direttrice, quella "politica") si dissolve nell'attenzione al solo polo individuale (= il soggetto che apprende), a sua volta ridotto, in ultima istanza, all'idea di ingranaggio performante del meccanismo economico.

Stefano Oliverio

Bibliografia

Arendt H. (2001), *La crisi dell'istruzione*, in Ead., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano (ed. or. 1961).

Bertolini P. (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna.

Damiano E. (1994), *Scuola*, in Laeng M. (a cura di), *Enciclopedia pedagogica, vol. 6: Sa'adjāh-Zwingli*, La Scuola, Brescia.

Gauchet M. (2002), *L'École à l'école d'elle même*, in Id., *La démocratie contro elle-même*, Gallimard, Paris.

Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari.

Masschelein J., Simons M. (2013), *In Defense of the School. A Public Issue*, Education, Culture & Society Publishers, Leuven.

Mollenhauer K. (1985), *Vergessene Zusammenhänge*, Juventa Verlag, Weinheim und München.

Mollenhauer K. (1986), *Umwege*, Juventa Verlag, Weinheim und München.

Reichenbach R. (2013), *Für die Schule lernen wir*, Klett-Kallmeyer, Seelze.

Stiegler B. (2012), *La formulation de la nouvelle raison. Sept propositions pour l'école*, in Kambouchner D., Meirieu Ph., Stiegler B., *L'école, le numerique et la societé qui vient*, Éditions Mille et une nuits, Paris.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Sistema (educativo)

[ingl. *System of Education*; fr. *Système d'education*; ted. *Erziehungsystem*; spagn. *Sistema educativo*]. Il termine deriva dal gr. σύστημα (sýstēma), lo si rintraccia nel lat. tardo con systema.

Nel linguaggio ordinario si possono individuare almeno 2 accezioni: la prima riferita a un insieme organizzato o complesso: questo inteso come una riunione o combinazione di cose o parti formanti un complesso organico o tutto unitario, di orientamento educativo. Nella seconda forma può essere inteso come un insieme di postulati, principi, ideologie che caratterizzano il pensiero di un filosofo o di una scuola di pensiero.

Si ravvisano almeno due significati pedagogici fondamentali: a partire dalla sollecitazione emersa dalla considerazione della relazione sistema-struttura in educazione si sviluppa una prima dimensione teorica. Questa si configura come un insieme di elementi concreti o astratti, indipendenti o organizzati, in modo da formare un complesso organico che conduce alla comprensione del sistema educativo nel contesto sociale.

In rispondenza alle differenti dimensioni dell'educazione, con la necessità di comprendere e osservare la prospettiva di sviluppo del sistema educativo e dell'educazione in una prospettiva sistemica, si rileva la necessità di estendere gli approfondimenti di ciascun significato da riferire a tre fondamentali aspetti di tipo teoretico, di orientamento storiografico e tecnico.

Rispetto all'accezione riferita a un insieme organizzato o complesso, De Giacinto procede all'esplicitazione di una educazione come sistema che si definisce attorno all'estensione di concetto pedagogico con motivazioni che riguardano estesamente anche le altre scienze umane e sociali. Il sistema è inizialmente definito come un complesso di cose e di parti che convergono verso la strutturazione di un aspetto unitario. Secondo il pedagogista veneto "l'esperienza secolare di studi compiuti sia sul maestro e sia sul fanciullo" ha messo in evidenza la ripetuta frequenza e a volte l'abitudine che si manifestava in forma "implicita ma radicale consuetudine ad azzerare uno dei due attori del rapporto, l'altro" (De Giacinto in Laeng, pp. 10763-10764). Le due estensioni proposte, sistemica e strutturale, si compensano nel legame educativo costituito da teoria e prassi. Tuttavia, il sistema educativo e dell'educare soggiace a differenti norme interpretative che potrebbero confondere nello sviluppo concettuale. La prima è vigente nelle considerazioni qui poste e si riferisce alla formulazione teorica sollecitata da Scheffler, sviluppata da Laeng e De Giacinto e filosoficamente estesa nella teoria dei sistemi complessi di orientamento moriniano. La seconda dimensione si conforma e approssima alla esplicitazione di struttura educativa, tecnica e in questo aspetto si fa pratica e organizzata in virtù dei principi propri delle autonomie istituzionali e scolastiche, dunque formalizzate. La riduzione di uno dei due soggetti del sistema educativo, implicitamente, riduce la valenza e la funzionalità di quel sistema, poi associato alla metafora della "doppia elica". In un frenetico contesto comunitario, dove l'aspetto industriale e capitalistico risulta diffuso, si pone il problema di una collettività educante, e quest'ultima viene sollecitata dalla proposta democratica deweyana. "Chi pensa è al di qua dei messaggi che riceve

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

per pensare: a meno che non si ritenga (ed è più attendibile) che, con una percezione selettiva, trasporti la sua creatività anche nel reperimento e nella scelta dei messaggi da ricevere […]" (De Giacinto, 1977, p. 18). Tuttavia, la questione sistemica non permette di ridurre il tutto a una dimensione di struttura. Riprendendo un passo di Kung, riportato in un testo di Mattei, in merito all'introduzione autobiografica del saggista svizzero: "gli strutturalisti, di provenienza soprattutto francese, hanno voluto a lungo vedere nella storia nient'altro che strutture e processi e ritenevano persino di poter proclamare la 'morte del soggetto'. Certo, ogni sé prende forma come risposta il clima sociale e intellettuale" (Kung, 2002). Quest'ultimo aspetto richiamato riporta l'attenzione sulla questione strutturale della visione sistemica, non esclusivamente limitabile alla dimensione di significazione del significante. Si tratta di una prospettiva decentrata che offre delle letture e modalità di intendere ciò che poi diviene struttura e sistema nello stesso momento, a partire dagli orientamenti teorici di orientamento interpretativo. Secondo quanto scritto da Montaigne dovremmo soffermarci sulla vicinanza tra la parola sistema e il termine esercizio, vedendo così come nella prima ci troviamo davanti alla manifestazione di una struttura che oggettivamente acquisisce una consistenza teorica e prassica. Nel rimando al secondo termine, invece, abbiamo a che fare con l'estensione pratica dell'educare che acquisisce ed esplicita una dimensione empirica. In suffragio di una dimensione teoretica che rivela, con riferimento a Montaigne, Libro II, che "anche quando non siamo d'accordo, i ragionamenti e gli insegnamenti siano così potenti da spingerci ad agire. Attraverso l'esperienza dobbiamo sempre esercitare e formare il nostro spirito a quel modo di vivere a cui lo vogliamo abituare" (Montaigne, Libro II, Cap. V).

La necessità di "sottrarsi alle improvvisazioni e di progettare nuove teorie educative" secondo De Giacinto ci accompagna verso un pensiero costituto costantemente da un accrescimento di complessità. L'accezione sollecita al riconoscimento di una esposizione terminologica e storica del → Sistema educativo richiamando aspetti e caratteristiche proprie del → Contesto educativo. Tuttavia, emerge la necessità di ricondurre alla fondatezza del sistema educativo stesso per come viene a essere contingentemente inteso. Diversamente dalla proposta di un sistema formativo integrato e dal significato riconducibile al sistema scolastico, le richiamate declinazioni del termine sollecitano ad ulteriori e necessarie interpretazioni. In questo ulteriore ambito, orientato dall'accezione (a) si rileva l'esigenza di osservare una dimensione storica del concetto che contrassegna le peculiarità che vanno costituendo una struttura che si fa sistema. Solo in un terzo e ulteriore momento si giungerà alla necessità di comprendere un percorso che viene scandito da norme, decreti e leggi, le quali vanno circoscrivendo e attribuendo significati tecnici all'ulteriore declinazione normativa. Rousseau con la sua proposta orientata all'"origine dell'ineguaglianza" (1755, 1782, 1968) allude a un sistema che è dapprima sociale, ma si erige su di una educazione naturale partendo dal linguaggio come sistema. Il filosofo di Ginevra sostenne che "il primo linguaggio dell'uomo, il linguaggio più universale, più energico, il solo di cui ci sia stato bisogno prima che occorresse persuadere degli uomini

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

associati, è il grido della natura" (1755, p. 116). Con riferimento al filosofo analitico Russell (1926), il sistema educativo secondo l'autore gallese è concepibile come una manifestazione sociale di interpretazioni basate sulla evidente dinamica dell'elitismo, e dunque per questo si è reso necessario pensare in una struttura educativa esterna al sistema stesso [→ Ambiente educativo], come ha definito, in un secondo momento con Dora Black Russell, in merito alla *Beacon Hill School*. In base a quanto inteso all'interno delle definizioni dei grandi sistemi di complessità, come proposto da Ludwig von Bertalanffy e successivamente da Maturana e Varela, è possibile ricondurre il medesimo concetto di sistema educativo all'interno del funzionamento delle stesse, in una accezione autopoietica. La complessità di funzionamento del sistema educante è riconoscibile in virtù della pluralità delle dimensioni e caratteristiche che lo costituiscono e che interagiscono all'interno dello stesso. La lettura di questa rappresentazione concettuale del funzionamento della struttura educativa, tuttavia, non può essere limitata a un mero riconoscimento delle strutture formali e istituzionalizzati. Queste sono alcune delle ragioni che non permettono di ricondurre questo termine esclusivamente all'interno della prospettiva istituzionale e di istruzione.

Si passa ora ad analizzare l'accezione riferita a un insieme di postulati che prende spunto dalle considerazioni teoretiche che storicamente hanno sollecitato la presenza e definizione di un sistema educativo in quanto tale. Nel 1972, il maestro Ciari ha richiamato in differenti occasioni ai fattori che intervengono su questa grande struttura sistemica dell'educare condizionandone il successo o l'insuccesso; "fattori che sono di tre ordini: a) fattori che si riferiscono alle condizioni familiari e sociali del fanciullo; b) fattori più specificamente inerenti alla struttura e all'organizzazione della scuola; c) fattori culturali e pedagogici" (Ciari, 1972, p. 54). Durante il XX secolo, sono stati numerosi gli interventi che hanno portato alla modifica, all'interpretazione alla costituzione di una dimensione sistemica dell'educare e un consolidamento del sistema educativo in quanto tale. Questi aspetti, fattori e caratteristiche sono oggi come allora rilevanti per poter avviare la comprensione di un sistema educativo [→ Scuola], e non esclusivamente alla lettura legislativa e normativa che ha portato gli stessi sistemi dall'essere elemento di inclusione, al divenire rappresentazione di un vizio interpretativo. L'esempio proposto ne "la grande disadattata" è per l'appunto la manifestazione del legame di quello che poi dovrebbe divenire parte del patrimonio culturale della "comunità-classe", dove le parti agiscono e interagiscono tra di esse con obiettivi comuni. Successivamente, Luhmann e Schorr, nel 1979 con *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, testo tradotto in Italia nel 1988 con il titolo *Il sistema educativo: problemi di riflessività,* propongono la cognizione di un sistema autonomo ma non isolato dalla questione culturale. Frabboni, con Pinto Minerva (2013), approfondirà e svilupperà il percorso di quello che ancora oggi è riconosciuto come un sistema formativo integrato. "L'immagine che appare ai nostri occhi è quella di un sistema di istruzione (dell'obbligo e del post-obbligo) che quando apre i battenti espone (e accusa) una lunga lista di punti malattia: mai curati con terapie adeguate dalle nostre politiche scola-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

stiche". Con queste ultime parole, il sistema deve divenire comparabile con le altre dimensioni rilevate e riconducibili agli aspetti propri dei termini: non formale e informale, in uno spazio dove si passa dall'obbligatorietà del percorso, alla partecipazione ad attività sociali e di volontariato per poi giungere ad una immagine propria del consumismo e della dimensione specifica del capitalismo del sapere. "L'immagine della città self-service", propria del contesto sociale ove la rapidità è caratteristica e variabile di scelta, condiziona determinati percorsi di apprendimento, di crescita e di lavoro. In questa dimensione economica del tempo della vita, dove lo stesso sistema educativo viene ad essere ripensato come un contenitore orientato all'obiettivo delle competenze, è imprescindibile recuperare il significato primo del medesimo sistema. In questo sistema è fondamentale l'intervento della pedagogia, la quale, come ricorda Frabboni, "dovrà essere rispettosa del principio della 'discrezione'". Quest'ultimo principio diviene fondamentale per evitare la deriva dell'indiscrezione educativa, e il sistema educativo, come dispositivo pedagogico e in quanto tale complessa entità di rappresentazione di significati che favoriscono la criticità della medesima struttura, sollecita per questo all'elaborazione di un rinnovato significato.

Enrico Bocciolesi

Bibliografia

Ciari B. (1972), *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma.

Day C. (2000), "Teachers in the Twenty-first Century: Time to renew the vision", *Teachers and Teaching*, 6(1), 101-115. https://doi.org/10.1080/135406000114771

De Giacinto S. (1977), *Educazione come sistema: studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia.

Maturana H.R., Varela F.J. (1987), *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*, New Science Library, Shambhala Publications, Boston.

Rousseau J.J. (1968), *Discorso sull'origine ei fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini*, Editori Riuniti, Roma (ed. or. 1755).

Russell B. (1926), *Education and the good life*, Boni & Liveright Inc., New York.

Scheffler I. (1972), *Il linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia (ed. or. 1960).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Socializzazione

[ingl. *Socialisation*; fr. *Socialisation*; ted. *Sozialisierung*; spagn. *Socialización*]. Dal lat. *socialis* (der. di *socius*) + *-idiare* (suff. con valore causativo che indica un processo di trasformazione o di assimilazione) rendere sociale; trasformare in alleato, confederato, compagno).

Inteso ordinariamente come 1. estens., conferimento di rilevanza sociale a comportamenti o attività individuali; 2. inserimento o reinserimento di una persona o di una particolare categoria di persone nel tessuto sociale normale (De Mauro).

In continuità, in particolare, con l'accezione 2 appena riportata è possibile identificare due specifiche declinazioni concettuali del modo di intendere la S.

La prima che tematizza *l'identità dell'uomo e della donna (come effetto della S.)*: è il percorso di progressiva costruzione (soggettivazione) in relazione a variabili organiche (bio-genetiche) e ambientali (socio-culturali) che si sostanzia nella capacità di assumere un ruolo nella relazione con un alter (specie nella S. primaria) e, in generale, con "contesti sociali" (S. secondaria) che sono tali fintanto che mantengono una identità definibile in termini di processi generali di funzionamento, contenuto della S.;

La seconda che identifica l'*Esperienza (come forma di S.)*: forma di interazione tra soggetto e mondo nella quale la sperimentazione di contesti inter-soggettivi, -culturali, -specie (umane e non) ecc. implica l'elaborazione di conoscenze, norme di comportamento, tavole etiche ecc. connesse all'insieme delle modificazioni (cognitive ed emotive) che in essa possono realizzarsi, quali effetti di relazioni transattive e ricorsive.

Rispetto alla prima declinazione è fondamentale notare come le funzioni politiche, intellettuali ed educative attribuite alla S. si affermano nella Modernità con l'emergere di una "nuova società" (da ripensare in termini culturali e giuridico-economici) e in relazione al "nuovo uomo" che l'avrebbe dovuta realizzare. Il progressivo affermarsi del principio di responsabilità del soggetto nei confronti della società spostò l'attenzione verso le prassi educative quali mezzi privilegiati per promuovere tale direzione di sviluppo reinterpretando, in momenti e con modalità differenti, il primato della reciprocità tra S. e processi educativi. Il pensiero di Rousseau (1712-1778) è un importante spartiacque, se si considera il ruolo che lo stesso attribuisce al contesto e alla società nella formazione (in positivo e in negativo) dell'uomo e della donna. Per Rousseau la S. è il far propria una idea di libertà, da parte del cittadino, che è spontanea adesione alla "volontà generale", configurandosi come "libertà nella legge", quale "concetto etico" superiore anche allo "stato di natura" (Rousseau, 1977, pp. 186-187). La visione contrattualistica di Rousseau introdusse un'idea di S. come processo etico che rende il singolo, a fronte di una azione educativa intenzionata, "parte indivisibile del tutto" (ivi, p. 184) che si realizza pienamente quando bisogni essenziali e "amore della giustizia e del bello morale" si completano vicendevolmente. Più radicale la posizione del Condorcet (1743-1794) per il quale la società ha l'obbligo di erogare istruzione pubblica per coltivare una ragione in grado di illuminare uomini e donne, li-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

berarli da ignoranza e oscurantismi e così stabilire tra essi un'autentica libertà civile in cui gli "ingegni" personali possano realizzarsi per se stessi e per la patria. L'istruzione assume, qui, forse la più chiara connotazione politica e socializzante del tempo, come garanzia del progresso civile ed emancipativo dell'uomo e della donna. Su altro versante, la pedagogia di Schleiermacher (1768-1834), ponendo in discussione la relazione teoria-prassi (a netto vantaggio della seconda), riconduce il valore della teoria pedagogica agli effetti materiali e sociali della sua applicazione. L'azione educativa, dunque, ha come fine il superamento dell'opposizione di fatto esistente tra le realtà (oggi diremmo sotto-sistemi) sociali per raggiungere una pacificata coesistenza tra esse. In tal senso il processo di S. prevede che il singolo sia parte attiva e portatrice di innovazione nel seno dei valori collettivi in cui l'educazione l'ha saputa collocare, e si configura come inserimento dell'uomo e della donna nelle "forme concrete" della comunità (famiglia, lavoro, stato, chiesa), realizzata quando essa corrisponda alle concezioni etiche della società. Tale etica (sociale e statuale) caratterizza tutti i contesti di vita dell'uomo e della donna che dalla prima infanzia si sviluppano in vista della futura vita pubblica. Da qui, per l'A., il senso dell'educazione come S., ovvero come processo di inserimento delle nuove generazioni nelle citate quattro forme concrete della comunità. A cavallo tra Otto e Novecento, la funzione socializzante dell'educazione fu legata ai processi di progressiva industrializzazione e conseguenti movimenti per l'"educazione dei lavoratori", "popolare", "delle donne". Ciascuno di essi, con proprie peculiarità, contribuì a costruire una rappresentazione ben specifica (di genere, classe, politica) dei soggetti cui si rivolgeva e a indirizzarli verso la rivendicazione di opportunità e strumenti per trovare posto e riconoscimento nella civiltà e cultura di massa progressivamente affermatasi. Le trasformazioni dei processi produttivi, cambiando la società, comportarono una parallela trasformazione dei fini socializzanti dell'educazione, legandoli a una progressiva coscientizzazione e politicizzazione delle masse. La teoria di Marx (1818-883) ed Engels (1820-1895), e la sua ampia declinazione, fece da piattaforma "scientifica" cui tali movimenti poterono rivolgersi per articolare il proprio bisogno di nuovo ruolo e identità sociale, a partire dalla prima considerazione che l'uomo è "attività reale" e che, di conseguenza, ogni educazione non può che presentare un'equilibrata articolazione di studio (multilaterale) e lavoro produttivo. È, questa, la base dell'educazione "politecnica", "storica" e "plurilivello" (sociale, professionale e intellettuale) che gli AA. sostengono in stretta relazione con la complessiva evoluzione della società che, tra l'altro, è qui riconosciuta come *diretto agente formativo*. Tale principio trova eco nella teoresi di Saint-Simon (1760-1825) e Durkheim (1858-1917) e, tra i pedagogisti, in Cousinet (1881-1973) e Freinet (1896-1966) in direzione di uno sviluppo dell'uomo e della donna sempre più incentrato sull'autonomia e sulla capacità di formarsi da solo all'interno di esperienze educative che siano, da un lato, espressione di tutta la società e, dall'altro, finalizzate a fare della società parte integrante del suo stesso io. Cooperazione, comunicazione, attivismo trovarono così dignità educativa e didattica in una prospettiva pedagogica

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

progressivamente incentrata sulla S. come strumento della costruzione dell'identità dei soggetti in formazione e fine ultimo della formazione stessa. Dewey (1858-1952) ha contribuito in maniera importante a collocare la S. al cuore dell'azione educativa e della costruzione dell'identità dell'uomo e della donna. Se la loro intelligenza è legata all'impegno e alla partecipazione ad attività condivise (o impedite) da altri, allora l'educazione si realizza nel tentativo di risolvere le difficoltà materiali e realizzare una modificazione delle situazioni-problema in vista di una armonizzazione sociale. Dewey articola concetti fondamentali per definire i potenziali dell'azione educativa socializzante (connettendo interesse, impegno, intenzione, controllo ecc.) attraverso cui il soggetto in formazione è introdotto nella piccola società (che è la scuola) preparatoria per il suo impegno futuro di cittadino attivo e pensante. In Bertin (1912-2002) la S. assume connotati specificatamente etico-politici essendo parte integrata della formazione della personalità umana atta a compensare i rischi di disimpegno, alienazione e deriva egocentrica. La "disponibilità" è concetto portante per realizzare tale bilanciamento e introdurre l'uomo e la donna in una dinamica e attiva partecipazione a una "'cooperazione al progresso' [ovvero] all'esigenza dell'educazione ad una obiettiva responsabilità sociale" (Bertin, 1964, p. 83). L'educazione alla responsabilità sociale come cooperazione al progresso supera ogni interpretazione dell'altro come oggetto e coltiva "rispetto, benevolenza, simpatia, solidarietà" come disposizioni tese a un "rinnovamento delle condizioni e dei modi di vita dell'umanità tutta" (ivi, p. 86). La S. dunque è compito e occasione per l'agire educativo in vista di una formazione di identità etiche e, in Bertin, perciò stesso razionali, attraverso una educazione alla storicità che incoraggi "la responsabilità di un costruire che valga a porre nella storia le condizioni obbiettive per il progresso della civiltà nel mondo" (ivi, p. 88). È alquanto evidente come il concetto di S. nel dibattito pedagogico contemporaneo ponga particolare attenzione all'evento educativo specifico e singolare come concreto focus di attenzione, in cui strutturare esperienze che facciano da base per il processo di costruzione della "realtà sociale". Berger (1929-2017) e Luckmann (1927-2016) definirono, in tal senso, la "costruzione sociale" come risultato (temporaneo) del processo con cui soggetti interagenti creano una realtà condivisa. L'interazione tra soggetti è, allora, processo educativo e autoeducativo, diffuso, aperto da cui derivano possibili interpretazioni e letture del mondo circostante e del ruolo in esso ricoperto (o ricopribile). Più di recente si è imposta una nuova prospettiva di evidente interesse pedagogico in cui il processo di socializzazione acquisisce una nuova e più radicale centralità nella formazione di soggetti collettivi resa tanto più concreta dall'innovazione mediatica e comunicativa. Tale prospettiva (riferibile in prima istanza alle teoresi di Levy e De Kerckhove) vede il soggetto come parte di collettivi "intelligenti" in cui l'identità si gioca su un tavolo globale senza perdere di specificità ma trovando in questa prospettiva di S. la possibilità più propria di affermazione.

La seconda declinazione concettuale focalizza il momento in cui la S. diviene parte integrata della formazione dell'uomo e della donna, richiedendo un'azione pedagogica volta a riflette-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

re e precisare concetti e prassi utili al suo perseguimento. Anche quando la S. è riferita a diversi contesti di vita (lavoro, gioco, tempo libero ecc.) vi è un *fil rouge* che permette di collegare tutte queste esperienze che se, da un lato, come già enunciato da Aristotele (Analitici posteriori II, 19, 100a4), comportano una specifica persistenza (l'esperienza non si dimentica) da cui si produce il concetto (fornisce materiale all'intelletto), dall'altro lato, sono occasioni in cui conoscenze, credenze, *formae mentis* del soggetto sono messe alla prova e, nel caso, modificate (corrette, arricchite, rettificate ecc.). Per tale ragione un'esperienza di S. è, pedagogicamente, una azione mai privata (perché immersa e operante in e su rappresentazioni del mondo) e sempre approntata *ad hoc* (intenzionata) per provocare un cambiamento nei modi di pensare, gestire, controllare (a fini integrativi o reintegrativi) la relazione tra soggetto e contesto. La temperie storica in cui si è affermato il pensiero socialista ha sicuramente contribuito nel porre al cuore dell'azione educativa la socializzazione e l'esperienza come suo principale volano di sviluppo. I professati valori di uguaglianza e giustizia trovarono, in questo passaggio storico-filosofico, nell'idea di società organizzata armonicamente e solidaristicamente intorno al primato del lavoro e della produzione l'esito maggiormente auspicabile e per lungo corso influente sulle pedagogie, in particolare, europee. La tendenza a sviluppare l'aspetto sociale dell'educazione da organizzare attraverso il dispositivo dell'esperienza educativa ebbe un nutrito numero di seguaci con rispettive declinazioni e puntualizzazioni. Tra esse ricordiamo l'opera di Kerschensteiner (1854-1932) – con la sua "scuola del lavoro" – e di Freinet. Dove la pedagogia del primo poneva in primo piano il valore di esperienze di "lavoro educativo" per sviluppare forme di "interesse eterocentrico" legate all'utilità di quanto realizzato dall'alunno e funzionali alla formazione di cittadini non meno utili per la vita dello stato nazionale, la pedagogia del secondo intendeva realizzare, promuovendo la naturale disposizione cooperativa dell'alunno, attività scolastiche socializzanti mediante esperienze di gioco-lavoro – celebre la "tipografia a scuola" –. Su un piano più teoricamente organico Dewey propose una precisa interpretazione dell'esperienza come sostanziale immersione (non necessariamente consapevole) nel mondo, da cui la specificazione della dinamica transattiva come passaggio che permette di valutare le conseguenze e orientare le interazioni con il mondo materiale e sociale. In tal senso la soggettività stessa non preesiste all'esperienza che – nell'implicare interazioni organiche e sociali attive e passive, complesse e spesso inaccessibili razionalmente – è lo "spazio-tempo" del suo emergere (Dewey, 1925). Qui l'esperienza (come serie indefinita di interazioni) è la forma prima della S. come passaggio trasformativo-educativo che trova fine in se stessa. L'esperienza come forma di S. si configura come la creazione di sempre nuove (creative e immaginative) interazioni tra soggetto e ambiente, incrementando così le possibilità di farsi soggetti "vivi", progettanti, co-progettanti. Non meno rilevante la lettura della S. come esperienza "di discorso e di azione" intersoggettiva che trova un interprete di rilievo nella Arendt (1906-1975) per la quale la modalità di essere soggetto coincide con gli effetti, le ricadute e le reazioni che gli altri fanno cor-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

rispondere alle nostre azioni, ai nostri "cominciamenti". Per l'A. la circostanza per cui altri si "impadroniscano" di quanto noi avviamo è la condizione per esistere come soggetti e, così, venire al mondo "non come oggetti fisici" ma in quanto "discorso" e "azione", ovvero "vita per il mondo [e] fra gli uomini" (1994, p. 128). Il "chi" dell'uomo e della donna emerge solo quando si è insieme ad altri e con essi si fa esperienza qualificata di qualcosa che connette e unisce in uno spazio relazionale, costruendo un "intreccio" dotato di storia, senso e materialità. Esiste sempre un "intreccio" precedente all'esperienza che porta ad attestarsi come soggetto nell'azione e nel discorso ma è pur vero che proprio queste ultime hanno modo di collocarsi in esso, modificarne la trama e produrre nuove storie. Evidenti le affinità tra quanto detto e le posizioni di Bourdieu (1930-2002) a cui si rimanda per una interpretazione della S. come strutturazione di *habiti*. Teoria, questa, che argomenta i rischi e le possibilità legate a specifici consumi culturali che, interiorizzati, possono alimentare dinamiche di "stratificazione e contrapposizione sociale" che tendono a dettare limiti e opportunità di vita e realizzazione personale. Da considerare, infine, come recentemente sia sempre più rilevante lo studio degli effetti che le nuove tecnologie hanno sui processi di formazione e socializzazione. La loro capacità di intervenire in maniera importante sulle modalità di interazione e sulle dimensioni spazio-temporali dell'esperienza ha aperto nuove possibilità e fatto sorgere nuovi (e antichi) problemi della S. Ciò che è certo è che la progressiva qualità connettiva, immersiva e aumentata delle esperienze virtuali propongono ad oggi, se non nella sostanza quantomeno nelle possibilità e nella qualità, un orizzonte nuovo rispetto ai potenziali di esperienza socializzante.

→ Ambiente educativo
→ Inclusione
→ Intercultura
→ Società

Giuseppe Annacontini

Bibliografia

Arendt H. (1994), *Vita Activa*, Bompiani, Milano (ed. orig. 1958).

Bertin G.M. (1964), *Educazione alla socialità*, Armando, Roma.

Dewey J. (1925), *Experience and Nature*, George Allen & Unwin, London.

Rousseau J.J. (1977), *Discorsi e contratto sociale*, Cappelli, Bologna (ed. orig. 1762).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Società (educante)

[ingl. *Society*; fr. *Société*; ted. *Gesellschaft*; spagn. *Sociedad*]. Etimologicamente rimanda al lat. *societas-atis*, der. di *socius* "socio", ad indicare un gruppo umano costituito al fine di sviluppare la cooperazione tra gli individui e caratterizzato da particolari strutture di relazioni gerarchiche (DELI).

Si possono individuare almeno le seguenti accezioni ordinarie fondamentali (De Mauro): l'insieme di tutti gli esseri umani, in quanto uniti da vincoli naturali e da interessi generali comuni, per estensione vita associata; gruppo di persone organizzate in base a un insieme strutturato di rapporti, considerato in base a criteri antropologici, culturali, economici, politici ecc. o in relazione a un territorio o a un'epoca; organizzazione costituita da più persone che, sulla base di un apposito contratto, mettono in comune denaro e altri beni o attività lavorative per l'esercizio in comune di un'attività economica allo scopo di dividerne gli utili secondo un criterio proporzionale.

Nel linguaggio pedagogico, il termine *società* può indicare: a) *il contesto storico-culturale di vita associata* di un determinato tempo e luogo, in cui l'essere umano è inserito, caratterizzato da relazioni costitutive tra l'individuo e la storia o le storie specifiche di quel tempo e luogo; b) *un rapporto fondato sulla razionalità e sullo scambio in vista di uno scopo comune*; c) *ordine educante*, come società educatrice dell'uomo e delle generazioni nella coscienza dei propri doveri pedagogici nel rispetto della dignità e del valore della persona. Quest'ultimo significato si collega in maniera più specifica, rispetto ai primi due, all'accezione di *società educante*.

Analizziamo ora da un punto di vista storico-critico ciascuno dei significati concettuali individuati.

a) *Contesto storico-culturale di vita associata*. Dalla definizione Aristotelica (Politica, Libro I, IV secolo a.C.) di uomo come animale sociale, portato ad aggregarsi con altri individui e a costituirsi in s., questa può essere ricondotta alle molte forme storicamente determinatesi, a partire dalla famiglia, dal raggruppamento di famiglie in varie configurazioni, alla polis, come organizzazione sociale volta al bene comune. Il rapporto tra individuo e s. ha una funzione costitutiva e generativa: le forme e i modi in cui essa si dà, nel momento e nello spazio specifici, incidono nella formazione degli individui, i quali, a loro volta, danno vita a strutture sociali differenti. Nel suo lavoro il sociologo tedesco F. Tonnies (1877) interpreta la distinzione tra società (*Gesellschaft*), realtà prodotta dalla volontà arbitraria e dalla riflessione intellettuale, e comunità (*Gemeinschaft),* realtà organica fondata su valori profondi e caratterizzata da una coesione autentica, in cui gli individui si sentono uniti e simili (si veda il lemma Comunità). Nell'interpretazione di Tonnies, dunque, al carattere durevole, se non permanente, intimo ed esclusivo, proprio della comunità, corrisponde, nella s. un rapporto basato sulla razionalità e sullo scambio, in vista di un fine comune. Nel primo caso i rapporti sono improntati a intimità e condivisione totale, nel secondo caso a separatezza, quando non di tensione tra i membri della s. La dicotomia proposta da Tonnies rappresenta una distinzione puramente concettuale, finalizzata a rappresentare simbolicamente gli elementi chiave del cambiamento storico-culturale in atto tra s. pre-industriale e

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

moderna s. industriale. I due concetti non sono separabili, ma elementi di un unico schema interpretativo, che nell'insieme spiega le diverse dinamiche con le quali l'uomo realizza il suo bisogno insopprimibile di socialità e costruisce relazioni con i suoi simili, secondo forme e modalità differenti.

Anche J. Maritain all'inizio de *L'uomo e lo Stato* (1951) interviene in ordine a tale distinzione, intendendo la comunità come insieme di persone che hanno qualcosa in comune (dalla radice etimologica greca di *koinon*, comune). Secondo Maritain, possiamo parlare di comunità quando questo elemento comune precede l'intelligenza e agisce indipendentemente dalla volontà individuale per costruire sentimenti, costumi e inconscio comuni. Parliamo di s., viceversa, quando il fine da raggiungere si basa sulla determinazione dell'intelligenza e della volontà degli individui. Secondo Maritain sono comunità le tribù, i clan, i gruppi etnici, linguistici, le nazioni stesse. Considera invece s. le associazioni scientifiche, quelle economiche e commerciali, le organizzazioni sindacali, ma anche le famiglie, in cui liberamente e consapevolmente le persone decidono di vivere insieme, generare figli, ecc. così come le polis antiche, in cui l'elemento comune era rappresentato nella visione aristotelica, dal bene politico della città, il vivere bene, vale a dire la felicità collettiva. Benché, quindi, la *polis* sia definita come *koinônia*, comunità, anzi come *koinônia* perfetta (in quanto autosufficiente), secondo questa concezione, ci troviamo di fronte a una s. che persegue il bene comune attraverso la collaborazione dei cittadini che si impegnano in essa con la propria intelligenza e la propria volontà. Secondo Maritain, dunque, la *s. politica*, da lui chiamata anche *corpo politico*, è come la *polis* antica, una s., non una comunità che non va confusa con lo *Stato*.

Come si vede ci troviamo di fronte ad esempi di concezioni in qualche misura opposte, che contribuiscono ad evidenziare la complessità e la differenza delle figure della vita sociale umana, così importanti per la formazione degli individui e la definizione della storia. In esse si stagliano dialetticamente il bene comune e quello individuale, l'intelligenza e il calore del convivere, la consapevolezza e l'inconscio individuali e collettivi.

b) *Rapporto fondato sulla razionalità e sullo scambio in vista di uno scopo comune*. Il filosofo MacIntyre (1988) considera fondamentale il ruolo dell'educazione ai fini della formazione del carattere, aristotelicamente inteso come insieme delle virtù, forme di eccellenza in una "pratica", attività umana cooperativa coerente e complessa, socialmente stabilita nella quale sono insiti valori riconosciuti ed apprezzati da una determinata collettività. Secondo MacIntyre l'educazione è possibile solo all'interno del contesto sociale in cui esistono le "pratiche" riconosciute, gli elogi, i biasimi, cioè tutti quei valori condivisi, la cui realizzazione costituisce una forma d'eccellenza socialmente stabilita. L'autore distingue comunità, in cui gli uomini si associano per perseguire assieme un bene condiviso da tutti, e s. in cui il bene perseguito è di tipo individuale, di qui l'essere i rapporti sociali basati sullo scambio. Il liberalismo, come pensiero politico e morale, nelle sue svariate forme, ha via via radicalizzato la distinzione dialettica tra bene comune e bene individuale con accentuazione, appunto, della libertà individuale anche ai fini di quello che J. Locke, conside-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

rato il precursore di tale orientamento, denominò *contratto sociale*. L'ispirazione antiautoritaria di tale indirizzo ha assunto svariate forme nei diversi Stati e nelle diverse epoche, sfociando, nell'età moderna, in una concezione del vivere sociale a forte caratterizzazione economica. Ciò ha portato, in Italia, alla denominazione di liberismo (B. Croce) e di neoliberismo. All'interno di questa tendenza oggi dominante la s. corrisponde a un aggregato di estranei tenuto insieme da interessi individuali e regolato dalle leggi del mercato. Rapporto societario tipico di questa logica è lo scambio, che avviene nell'ottica di ricevere un valore maggiore di ciò che si cede. Una s. basata sullo scambio non mette in relazione gli individui nella loro totalità, ma le prestazioni richieste nel rapporto. In tal senso si leva la critica di MacIntyre al liberalismo, anche quello che si ispira maggiormente a un ideale di giustizia, come quello di J. Rawls, per il fatto che esso rifiuta un'idea di bene comune e si limita ad assicurare le condizioni in cui ciascuno possa perseguire un suo individuale progetto di vita. Va detto che, accanto a forme societarie caratterizzate in senso liberista, se ne sono progressivamente realizzate altre che, pur non presupponendo la condivisione dell'intera visione della vita e non essendo fondate da un elemento comune già dato, realizzano, in chiave locale, il raggiungimento di un fine considerato bene comune. Ne sono esempio le associazioni di volontariato, le s. scientifiche, le cooperative, le associazioni di categoria. Queste rispondono integralmente alla radice razionale della s. (nella rappresentazione di Tonnies) così come il carattere aperto, per il quale chiunque lo desideri può farne parte. Questa direzione risponde in qualche misura all'esigenza, evidenziata dalla globalizzazione, di coniugare universalismo e contestualismo, in vista del superamento, da un lato, delle derive di dispersione della vita proiettata in orizzonti troppo ampi e, dall'altro, di chiusura e localismo.

La definizione di Dewey in *Scuola e Società* (p. 8), "una s. consiste di un certo numero di individui tenuti insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione in uno spirito comune, e di perseguire mire comuni. Le esigenze e gli scopi comuni esigono un crescente scambio di idee e una crescente unità del sentimento di simpatia", suggerisce la necessità di creare contesti e processi di implementazione di tali scambi, anche in funzione della determinazione del *bene comune* e delle conseguenti scelte. La pedagogia in tal senso ha un compito significativo.

c) *Ordine educante*. La s. come educatrice dell'uomo e delle generazioni nella coscienza dei propri doveri pedagogici nel rispetto della dignità e del valore della persona. Il tema del rapporto tra s. e educazione ha radici antiche, come si è già detto, culminato nella tematizzazione della pedagogia sociale, di cui il filosofo neokantiano della scuola di Marburgo, Natorp (1854-1924), è considerato il fondatore. Egli si colloca nel filone che, a partire da Fichte, considera l'individualismo la causa della perdita di grandezza germanica, affermando la necessità di ristabilire un rapporto ermeneutico tra individuo e s., tramite, appunto, la comprensione piena dell'educazione, data dall'educazione sociale, includente anche quella individuale. Molti furono gli esponenti di questo orientamento in quel periodo (Nohl, Pallat, Baumer, Klumker, Fischer). Nacque anche una corrente

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

marxista (Ruhle, Bernfeld). Dopo la seconda guerra mondiale affrontò tutte le conseguenze della guerra sull'infanzia e sulla gioventù (Spranger, Litt, Kerschensteiner, Nohl).

In Italia negli anni '60 -'70, in molti si occuparono della natura e del significato della pedagogia sociale. Tra essi: A. Agazzi, M. Mencarelli, C. Volpi, L. Santelli Beccegato, E. Codignola, L. Borghi, F. De Bartolomeis, R. Laporta, F. Frabboni, D. Demetrio, F.M. De Sanctis, P. Federighi, D. Izzo, P. Bertolini, P. Orefice, V. Saracino, L, Pati, i quali hanno proposto interpretazioni e ambiti di ricerca tesi a fondare lo statuto epistemologico della disciplina. Agazzi, ne: *La società come ordine educante*, in *Educazione e società nel mondo contemporaneo* (1968, p. 27) afferma che "l'educazione sociale e la pedagogia sociale sono considerate come la teoria, la scienza e la metodologia educativa di una s. preoccupata di prendere coscienza dei propri compiti educativi e della ricerca di come realizzarli in modo valido e concreto. La pedagogia sociale più che vedere che cosa può fare per le s. educando il soggetto alla socialità (compito e capitolo della pedagogia generale e della pedagogia speciale), definisce cosa deve fare la s. non tanto per l'educazione (politica educativa e politica scolastica) ma per poter essere educante. La pedagogia sociale è la pedagogia di una s. educatrice dell'uomo e delle generazioni nella coscienza dei propri doveri pedagogici nel rispetto della dignità e del valore della persona". Lo stesso Dewey nell'incipit de *Il mio credo pedagogico* afferma: "Ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie". In questo senso la condivisione dapprima inconsapevole, progressivamente più cosciente, degli individui delle risorse materiali, intellettuali, morali e spirituali consolidate dalla s. di appartenenza, ne plasma le facoltà. Il rapporto educazione/società, dunque, si realizza nelle due direzioni reciproche: da un lato la s. forma gli individui che ad essa aderiscono, dall'altro gli individui contribuiscono al progresso e alla crescita della propria civiltà: "l'educazione è il metodo fondamentale del progresso e dell'azione sociale" (Art. 5 de *Il mio credo pedagogico* di Dewey).

Intrecciata alla direzione sintetizzabile nell'espressione di s. educatrice dell'uomo e delle generazioni, troviamo quella che guarda all'essere l'educazione (e la pedagogia) sollecitata dalle pressanti richieste della s. Questa direzione si è fatta tanto più insistente, quanto più importanti e veloci sono stati i cambiamenti sociali. Ciò ha posto e continua a porre il problema delle forme del rapporto tra trasformazioni sociali e educazione. Gli approcci riconducibili al paradigma neoliberista sottolineano la funzione dell'educazione come cinghia di trasmissione del mercato. Il costrutto di capitale umano (Becker), ad esempio, ne rappresenta un'espressione, considerando in senso strumentale il riconoscimento (merito) delle competenze e delle eccellenze individuali, in quanto aderenti e performanti rispetto all'esoscheletro (Benasayag) imposto dalle esigenze di mercato. Dal lato opposto si collocano approcci riconducibili al paradigma dello sviluppo umano (Sen e Nussbaum) per i quali la s. ha il compito di educare ogni uomo e ogni generazione valorizzando le capacità individuali anche nel senso dello sviluppo dell'intera s. Il dibattito complessivo è tanto più delicato, quanto più le trasformazioni sociali in atto (es. la

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

rivoluzione tecnologica) sono incisive rispetto al progetto umano complessivo che esse perseguono. Ulteriore elemento di grande importanza in tal senso è la riflessione sui fenomeni sociali che riguardano le nuove generazioni e che, in alcuni casi, muovono in direzioni opposte alle finalità educative di una certa epoca o alla partecipazione dei giovani alla vita sociale nelle sue forme. Si pensi a titolo esemplificativo alle forme di ritiro sociale degli adolescenti, incrementate dopo il Covid-19 e il lockdown.

In ambito pedagogico molteplici sono stati gli approcci complessivi al rapporto tra educazione e s., in ottiche differenti. Tra essi il problematicismo pedagogico, a partire da G.M. Bertin, ha elaborato un'ipotesi di possibile saldatura tra il momento dell'irriducibile complessità dell'esperienza (sociale, educativa…) e il momento della sua razionalità, la quale richiede un impegno etico-razionale di partecipazione dell'uomo a tutte le forme in cui l'esperienza si manifesta storicamente, in una logica di integrazione, sintetizzabile nei termini di *aderenza alla realtà* e *fedeltà alla ragione*. Solo la realtà, infatti può indicare le strutture e le forze necessarie all'attuazione dell'impegno, di cui solo la ragione è principio direttivo e organizzativo.

→ Comunità
→ Educazione

Maria-Chiara Michelini

Bibliografia

Bertin G.M. (2021), *Educazione alla ragione*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma (ed. or. 1967).

Dewey J. (1986), *L'Educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1940).

Dewey J. (1951), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1899).

MacIntyre A. (2007), *Dopo la virtù, un quarto di secolo dopo, prefazione alla nuova edizione italiana di Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1988).

Maritain J. (1982), *L'Uomo e lo stato*, Vita e Pensiero, Milano (ed. or. 1951).

Natorp P. (1922), *Sozialpädagogik. Teorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemenischaft*, Fromman, Stuttgard.

Tonnies F. (2011), *Comunità e società*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1887).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Soggetto

[ingl. *Subject*; fr. *Sujet*; ted. *Subjekt*; spagn. *Sujeto*]. Il termine deriva dal lat. *subiĕctu(m)*, part. pass. di *subicĕre*, "sottoporre" e significa: "(*agg.*) sottomesso all'autorità o al potere altrui, a un obbligo, a una condizione; (*fil.*) l'io in quanto realtà pensante; (*gramm.*) la persona o la cosa che fa o subisce l'azione espressa dal verbo o si trova nella condizione indicata dal verbo".

Nel linguaggio ordinario le prime due accezioni fondamentali del termine possono riguardare soltanto in maniera indiretta l'ambito pedagogico "(argomento, questione su cui verte una discussione, una conversazione, una riflessione ecc. o tema di un'opera artistica o letteraria; persona di cui si scrive o si narrano le vicende)". Più pertinenti sono invece l'accezione di sottoposto, sottomesso a un'autorità, a un potere, a un controllo, e simili, o all'osservanza di una legge, all'adempimento di un obbligo, di un onere e simili, e l'accezione filosofica, che è quella a cui il lessico pedagogico fa più esplicito riferimento, ossia l'io in quanto realtà pensante.

Rispetto alle accezioni ordinarie fondamentali, il lessico pedagogico presenta alcune differenze significative. Se il primo significato indicato nelle accezioni fondamentali è riferibile genericamente alle determinazioni e alle qualità di ciò di cui si parla e, per estensione, al contenuto di un'opera o di una conversazione, esso vale, in ambito pedagogico, soltanto come riferimento altrettanto generico a un contenuto culturale ed è, perciò, usato con una funzione secondaria rispetto ad altre accezioni, più pregnanti per l'ambito specifico.

In pedagogia, infatti, il termine è utilizzato soprattutto in senso filosofico, dove il s. è concepito in quanto io pensante, cosciente e distinguibile dagli altri soggetti, secondo il significato che ne è stato dato da Kant in poi. Questa accezione ha una correlazione con la valenza di oggetto culturale, in quanto l'io pensante e capace di giudizio resta comunque inconoscibile, se non come risultato dei suoi pensieri e della sua attività giudicante, cioè come oggetto della conoscenza altrui. S'inscrive in questo quadro la correlazione/distinzione (a seconda degli approcci filosofici) tra il s. come io cosciente e il s. come oggetto/ente conosciuto o conoscibile. Inoltre, l'accezione che indica l'assoggettamento a un'autorità e simili è correlabile alla questione, pedagogicamente centrale, della → Relazione educativa.

In pedagogia le due accezioni possono intrecciarsi. Il s. viene indagato sia come oggetto di riflessione scientifica, con le sue implicazioni di determinazione sociale, di esercizio dell'autorità e del controllo, attraverso le pratiche educative e formative (l'educando e l'educatore, nelle loro rispettive molteplici declinazioni), sia nelle sue potenzialità conoscitive, di giudizio e di autodeterminazione (il s. come coscienza di sé, responsabile e attivo).

L'intreccio di tali rapporti ha alimentato, con differenti pesi e lungo un arco temporale che arriva a oggi, posizioni metafisiche, ontologiche, logiche, empiriste, pragmatiste, strutturaliste e post-strutturaliste.

Se nel linguaggio corrente soggetto, individuo e persona sono termini limitrofi, se non proprio sinonimi, nel linguaggio scientifico della pedagogia essi assumono connotazioni diverse, legate agli approcci che ne hanno determinato gli usi.

Nonostante abbia attraversato tutta la storia del pensiero pedagogico per

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

l'ovvia ragione che l'individuo è fine e oggetto dell'educare, la "questione del s." propriamente detta si è imposta alla riflessione filosofico-educativa con particolare cogenza nel corso del Novecento, con importanti implicazioni nel Ventunesimo secolo. Con l'avvio delle riflessioni attorno alla crisi della cultura, già in qualche modo annunciata da F. Nietzsche, K. Marx e S. Freud (la "scuola del sospetto", secondo la celebre espressione di P. Ricœur), lo statuto del s. muta radicalmente. Da un lato, perché vengono abbattuti alcuni paradigmi fino ad allora fondativi, come la separazione tra corporeità e pensiero e come la coincidenza tra soggettività e coscienza razionale. Dall'altro lato, perché la crisi del s. ha implicato il riposizionarsi delle filosofie analitiche rispetto alla neutralità del linguaggio, all'idea di universale, alla trasparenza del pensiero, che, in quanto costituenti l'idea generale di essere umano, vedono dissolversi le certezze argomentative che, nel corso della storia, lo avevano strutturato.

Contestualmente, lo sviluppo di studi sociali che mettono a fuoco il rapporto tra individuo e massa (G. Le Bon, E. Durkheim, J. Ortega y Gasset, E. Fromm, W. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse e molti altri) confermano l'indebolimento delle istanze di unità e solidità che il concetto di soggettività aveva in precedenza. Tale tendenza si è rafforzata a partire dagli ultimi due decenni del Novecento, ossia da quando la globalizzazione si è imposta come parametro di riferimento, accentuando fattori quali la solitudine e l'impotenza dell'individuo rispetto ai cambiamenti veicolati dalla mondializzazione dell'economia e della finanza, della produzione, dei consumi e delle tecnologie (C. Lasch, R. Sennett, U. Beck, Z. Bauman). Sui rapporti tra individuo/soggetto e massa uno spazio privilegiato l'hanno tanto le pedagogie marxiste (A. Labriola, A.S. Makarenko, A. Gramsci, L. Lombardo Radice, B. Suchodolski, M.A. Manacorda) quanto le pedagogie critiche ispirate dalla Scuola di Francoforte (variamente assunta da diversi pedagogisti italiani nell'articolazione della loro prospettiva, fra i quali vanno ricordati almeno R. Massa e F. Cambi). In entrambi i casi la dialettica tra i due poli è organica alla loro stessa forma di pensiero, ma nel caso delle pedagogie marxiste prevale un'analisi che si realizza in azioni progettuali articolate all'interno di un impianto politico-sociale strutturalmente solido, in cui dimensione individuale e dimensione collettiva si sostanziano a vicenda. Nel caso delle pedagogie d'ispirazione critico-francofortese prevale l'analisi di disvelamento/denuncia dei processi occulti di condizionamento del giudizio individuale e collettivo. In queste pedagogie l'attenzione è soprattutto rivolta alla funzione socioculturale esercitata dalla critica rispetto a qualsiasi forma di asservimento ideologico.

Va segnalato, comunque, che nella temperie di posizioni pedagogiche che si sono dispiegate lungo il Ventesimo secolo, alcune restano legate a termini come "uomo", "essere umano", "umanità", soprattutto nella prima metà del secolo e particolarmente, ma non solo, sulla scia di neoidealismo e spiritualismo. Altre hanno assunto termini più specifici, quali "fanciullo", "bambino", "educando" e simili, insieme, ovviamente, ai loro corrispettivi: "adolescente", "giovane", "adulto", "maestro", "educatore", "insegnante" ecc. Si tratta soprattutto di approcci socio- e psico-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

pedagogici che hanno privilegiato l'utilizzo delle scienze dell'educazione con fondamento empirico-sperimentale all'analisi dei processi cognitivi (E. Claparède, J. Piaget, L. Vygoskij, J. Bruner, H. Gardner). Oppure di pedagogie di fondazione neopositivista o scientifica (M. Montessori, G. de Landsheere, J. Bowlby, A. Visalberghi, G. Mialaret) e pragmatista (J. Dewey, R. Cousinet, O. Decroly, A. Ferrière).

Proprio per la vastità dell'argomento e delle sue implicazioni lessicali, qui vengono presi in considerazione soltanto quegli orientamenti pedagogici che hanno parte importante nella riconfigurazione dello statuto epistemologico del s. perché ne hanno indagati i fondamenti filosofico-educativi. Fra questi, pur nella dialettica tra diverse posizioni teoriche, si afferma l'uso concettuale dei tre termini ancora oggi più frequenti: soggetto, persona, individuo.

Il termine s. è stato assunto soprattutto dalla riflessione filosofico-educativa d'impronta laica, emancipativa e fondata sull'idea che il singolo debba restare al centro dell'argomentare pedagogico e dell'agire educativo-formativo. Tale istanza, che vede dialogare l'irriducibile soggettività del singolo con la dimensione intersoggettiva e sociale cui ciascuno inesorabilmente appartiene, muove proprio dalla crisi della cultura europea, dei suoi fondamenti e dei suoi ideali tradizionali, e vede prevalere alcune caratteristiche costitutive. In primo luogo, l'originarietà della relazione, secondo la quale nessuno può conoscere o educare sé stesso se non nella reciprocità dello sguardo altrui, e per la quale ogni s. è, insieme, costitutivamente singolarità originale e oggetto della percezione e della conoscenza altrui. In secondo luogo, l'intenzionalità della coscienza come tratto costitutivo, e non volontario, di ogni forma di conoscenza, per la quale tanto il conoscere (relazione io-mondo) quanto l'agire educativo si originano dalla necessità di dare forma alla propria esistenza. In terzo luogo, l'intreccio indissolubile tra corporeità e coscienza, dove la dimensione materiale, storica e ambientale dell'esistere soggettivo descrive, determina e orienta la personalità individuale. Infine, la dimensione progettuale che è assunta sia in chiave soggettiva, come orizzonte di senso che dinamicamente motiva e costruisce la forma del s. e della sua esistenza, sia in chiave teorico-pedagogica come visione prospettica dalla quale nessuna idea educativa può prescindere. S'innestano poi sull'asse della progettualità esistenziale le questioni che più connotano il *proprium* soggettivo: scelta e responsabilità. In questo quadro, seppure molto variegato per posizioni e per declinazioni specifiche, sono collocabili il problematicismo (G.M. Bertin), la pedagogia fenomenologica (P. Bertolini) e le pedagogie di ispirazione esistenzialista, sia di matrice sartreana che heideggeriana (A. Erbetta, R. Fadda). La secolarizzazione del s., in questi casi, ha dato corpo a un dialogo fecondo con posizioni radicali di dissoluzione dell'unicità e dell'integralità dell'io, maturate soprattutto in seno all'affermazione del pensiero postmoderno (F. Cambi) e al post-strutturalismo foucaultiano (R. Massa).

Vanno poi considerate altre prospettive pedagogiche italiane che hanno influito sullo statuto del s. portando al centro il tema della libertà soggettiva. Per L. Borghi il s. come libertà è valore irriducibile e irrinunciabile dell'educazione e si costituisce in quanto esercizio contro il conformismo (sociale e delle

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

idee), l'autoritarismo (della scuola e sociale), la violenza, la diseguaglianza, il razzismo. Per R. Laporta la libertà del s. si configura quale "assoluto pedagogico" nella sua duplice valenza: empirica, come apprendimento libero per motivazione e scelta; etica, come fine dell'educazione, nei termini del rispetto della libertà naturale dell'educando.

Nel caso del termine persona, ci si riferisce prevalentemente alle pedagogie personaliste, di forte ispirazione cristiana, in cui alla centralità della persona s'affiancano, con pesi diversi, aperture alla dimensione comunitaria (E. Mounier). Pur nella pluralità degli indirizzi (Ch. Renouvier, J. Maritain, L. Stefanini, M. Casotti, M. Peretti, G. Catalfamo, G. Flores D'Arcais), sono individuabili alcune caratteristiche ricorsive. In primo luogo, il fondamento di matrice cristiana coincide con il primato dei valori, teologicamente orientati, come presupposto e come obiettivo della maturazione individuale e come istanza fondante la stessa morale educativa. In secondo luogo, l'affermazione della persona come valore essa stessa, nella sua unicità e nella sua ideale pienezza spirituale, la cui integralità, mai riducibile a "oggetto", va sviluppata quale compito educativo e pedagogico. In terzo luogo, il ruolo dell'educatore quale guida spirituale e sociale e come orientatore morale, la cui azione in vista della pienezza dell'essere umano poggia sulla rivelazione come unica via di salvezza dal nulla e sull'amore come principio di riconoscimento dell'altro.

Il termine individuo radicalizza, in tempi recenti, le posizioni dalle quali è nato e viene sempre più assunto nella contrapposizione dialettica tra autonomia e eteronomia, soggettivazione e assoggettamento. L'individuo è, infatti, asservito a forme di potere che ne determinano le possibilità reali, come quella economica, dell'organizzazione e del controllo sociali, dell'ideologia dominante. Le definizioni più recenti di "io diviso" (R. Laing, 1955), "io minimo" (Ch. Lasch, 1984), "io multiplo" (J. Elster, 1985), "uomo flessibile" (R. Sennett, 1998), "società del rischio" (U. Beck, 1986), "modernità liquida" e "società dell'incertezza" (Z. Bauman, 1999), hanno contribuito a rendere ancor più fragile la figura dell'individuo, contaminandone il lessico con quello psicologico e filosofico e lasciando maggiore spazio alla riflessione su quelle forme di dominio, visibile e non, che del s. determinano stili di vita e percezioni della realtà.

Complessivamente, se può ritenersi tramontata la concezione del s. ideale come pienezza e univocità, non è tramontata la sua centralità nella riflessione pedagogica. È con il post-strutturalismo, l'approccio ermeneutico, il postmoderno e la ripresa di una concezione "debole" e/o mutevole del s. che la questione viene affrontata nei termini della sua irriducibile problematicità. Oggi, infatti, il s. risulta diviso tra forme di assoggettamento all'eteronomia sociale e tecnologica e ricerca di spazi liminari di autodeterminazione, prevalentemente connotati dal paradigma dell'intersoggettività. Perciò il suo statuto è plurale, frammentario, sempre in divenire, senza paradigmi certi e/o universali di riferimento. Le sue coordinate temporali si dispiegano lungo l'asse minimo della quotidianità e faticano a conquistare l'orizzonte progettuale dell'esistenza. La categoria della "possibilità" da un lato sfuma nella moltiplicazione delle sue micro-articolazioni immediate, dall'altro lato si colloca nel travali-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

camento degli usuali confini di percezione e rappresentazione dell'umano, lungo le prospettive d'ibridazione del post-umano (F. Pinto Minerva). Così, il s. in quanto realtà pensante, reso autonomo e responsabile soprattutto grazie ai processi educativi e di conoscenza, si trova oggi in una condizione di accentuato dinamismo, il quale lo definisce soprattutto in funzione delle relazioni via via costruite con il mondo.

Invece, il s. assoggettato, in quanto sottoposto a un'autorità o a un potere, ha visto riconfigurarsi la tradizionale → Relazione educativa verso direzioni che includono in maniera sempre più pervasiva forme di educazione non intenzionale. Così è, per esempio, rispetto alla pervasività di media e tecnologie che hanno introdotto nuove forme di dominio semiotico nella percezione stessa dell'identità soggettiva.

La pedagogia alle prese con la riscrittura dello statuto del s. sta, quindi, rimodulando: il senso della responsabilità educativa; gli spazi di condizionamento e d'intervento personale e intersoggettivo; i raccordi tra soggettività e alterità, i significati e le pratiche di coscienza critica; i rapporti tra razionalità e creatività, emozioni, interiorità; i rapporti tra soggettivazione e saperi; il ruolo dell'interpretazione nei processi complessi, compresi quelli riguardanti la formazione della personalità.

→ Formazione
→ Pedagogia

Elena Madrussan

Bibliografia

Bowen J. (1983), *Storia dell'educazione occidentale*, vol. 3, Mondadori, Milano (ed. or. 1981).

Cambi F., Santelli Beccegato L. (a cura di) (2004), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Utet-Libreria, Torino.

Cambi F. (a cura di) (2007), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma.

Colicchi E. (a cura di) (2008), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Storia dell'educazione

[ingl. *History of Education*; fr. *Histoire de l'éducation*; ted. *Bildungsgeschichte/ Erziehungsgeschichte*; spagn. *Historia de la educación*]. Si tratta di un lemma composto da *Storia*; dal lat. *Historia* e dal gr. *Historía* da *ístōr*, con una radice indeuropea che significa vedere, colui che ha visto; e da *Educazione*, dal lat. *Educāre*, con la medesima radice di *dūcere*, condurre, portare (DELI).

Possiamo individuare le seguenti accezioni ordinarie fondamentali. Per quanto riguarda il termine *Storia*: indica l'accadere dei fatti e delle vicende umane considerati nella loro evoluzione attraverso il tempo; indica la narrazione sistematica, compresa dello studio e dell'interpretazione critica delle vicende dei popoli e delle nazioni e ancora; disciplina come materia di insegnamento scolastico; ricostruzione ed esposizione dello svolgersi di un singolo aspetto della vita sociale e culturale; una singola opera storiografica; un fatto vero, documentabile; una esposizione ordinata di fatti circoscritti. Per quanto riguarda il termine *Educazione*: indica lo sviluppo di capacità e facoltà intellettuali e morali o quell'insieme di conoscenze, convinzioni, abitudini, di formazione scolastica, culturale o professionale (De Mauro).

Concettualmente, con il termine *Storia dell'educazione*: a) nel senso più generale del termine possiamo intendere la *storia dell'educazione* come la documentazione di un fatto passato che ha attinenza con fenomeni che riguardano →l'Educazione e lo sviluppo di capacità e facoltà intellettuali, morali e fisiche. b) In senso più particolare possiamo intendere la *s.e.* come la *storia del pensiero pedagogico*, intesa come l'indagine del pensiero che nel corso della storia ha avuto come tematizzazione l'educazione come campo dell'esperienza sociale. In questo caso possiamo intendere la *s.e.* come la *storia delle pratiche pedagogiche e delle dottrine educative ad essa sottese*, ovvero l'indagine che ha per oggetto esplicito e di tipo formale l'educazione intesa non solo come teoria ma anche come analisi di pratiche in contesto e di luoghi concreti. Intesa in questo senso dobbiamo ammettere che la storia della disciplina sia piuttosto recente e rimandi alle particolarità che sono attribuibili al punto (d). c) Nell'accezione di *storiografia pedagogica* possiamo intendere tutta la produzione storiografica che assume consapevolmente come oggetto di riflessione critica il fatto educativo. d) Più recentemente possiamo assumere il termine anche nell'accezione di *storia dei sistemi educativi*, intendendo in questo caso la storia delle istituzioni che hanno avuto come esplicito fine quello educativo sia da un punto di vista formale che informale.

Ci corre specificare che la distinzione e la categorizzazione in questi termini del lemma è di ordine filosofico/ concettuale. Nel mondo accademico del settore, in ambiente italiano, tedesco, francese e spagnolo, si tende a cogliere la storia dell'educazione come la storia dei processi formativi, mentre la storia della pedagogia viene associata alla storia delle idee pedagogiche. Certamente le voci e le distinzioni si intersecano e a volte possono sovrapporsi, ma generalmente si tengono distinte. Cosa diversa per il mondo anglosassone che include la storia della pedagogia nella storia dell'educazione.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Procediamo ora ad analizzare da un punto di vista storico critico i significati concettuali che abbiamo esposto.

a) Intesa in questo termine generale è necessario effettuare un primo chiarimento che abbiamo cercato di sciogliere distinguendo i significati concettuali fondamentali (a) e (c). L'ambiguità deriva dal fatto che, come Marrou stesso segnala (Marrou, 1954, pp. 38-39), in tutte le lingue colte moderne si tendono ad intersecare piani epistemologici diversi. Per un verso, infatti, possiamo parlare di storia (in questo caso con la declinazione particolare di *s.e.*) come della totalità stessa del fatto storico che riguarda il mondo dell'educazione; in generale le definiremmo le *res gestae*. Nella seconda accezione che abbiamo identificato al punto (c), si può intendere, invece, quella che viene definita come *historia rerum gestarum*, e la comprenderemmo quindi come *storiografia pedagogica*. La *s.e.* dunque lega due concetti di per sé generalissimi come quello di storia, che patisce delle possibili accezioni che abbiamo definito, e quello di Educazione, che copre un campo semantico decisamente ampio e potenzialmente disomogeneo che, a sua volta, viene collegato inscindibilmente (Abbagnano) ad un ulteriore termine, quello di → Cultura. Quest'ultimo è vincolato a sua volta ad un altro termine che ne deriva conseguentemente, quello di civiltà, e in questo caso corriamo il rischio di intersecarci con i piani semantici che abbiamo individuato al punto (b). Utilizzeremo questo significato come una sorta di super-categoria, sfruttando tutta l'ampiezza e la profondità polisemica dei termini che vi sono coinvolti.

Da un punto di vista cronologico potremmo dire che la *s.e.* si è evoluta a partire dalla definizione e dai differenti significati terminologici che sono stati utilizzati, quindi, la stessa categorizzazione che abbiamo usato in questa voce ne risente. Se infatti i significati (a) e (b) possono rimandare ad una simile ampiezza cronologica, (c) e (d) si sviluppano solamente in un secondo momento, a partire dal Seicento circa.

Pur prendendo la categoria della *s.e.* nel significato più ampio del termine ed utilizzando la metodologia propria che rimanda alla conoscenza storica, dobbiamo evidenziare come dal punto di vista della *s.e.* vi sia da rilevare una svolta notevole dal punto di vista metodologico a partire dalla seconda metà del Novecento. Seppure con un discreto ritardo, l'approccio che rimanda alla scuola francese delle *Annales* ha permesso la nascita di nuovi campi di studio e di nuovi nessi con discipline e categorie interpretative del fatto storico.

Pensiamo ad esempio allo studio dei legami con i contesti sociali, economici e culturali (ad opera di autori di matrice marxista quali Bertoni Jovine, Manacorda, Santoni Rugiu) o all'influenza e al ruolo del magistero ecclesiastico. Questo ripensamento epistemologico ha portato alla luce anche soggetti nuovi e dimenticati come l'infanzia (Ariés, de Mause, Becchi), il mondo femminile, i processi educativi extrascolastici, la letteratura per l'infanzia, o fonti del tutto nuove come i libri di testo, i manuali, le riviste, i giochi, gli oggetti e gli spazi del mondo dell'educazione, fino ad arrivare ai *mass media*, alla *public history*, alle tematiche di genere o all'apporto di tutto il mondo *visual*. Oggi, stante lo sviluppo della disciplina della storia dell'educazione, risulta imprescindibile integrare, alla storia delle idee pedagogiche e alla sua dimensione culturale, la storia delle prassi educative, dei con-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

testi in cui si svolgono, gli immaginari, degli oggetti materiali e dei contesti istituzionali e socioeconomici in cui si svolgono.

Se intendiamo la *s.e.* come la *storia delle idee pedagogiche*, possiamo cogliere questa accezione nel fatto evidente e generale che tutti gli uomini pensano riguardo al campo proprio della loro esperienza e quindi anche dell'educazione. In questo senso, dunque, possiamo definire meglio il campo semantico del lemma (a) identificando con la *s.e.* quell'intersecazione e influenza che nella storia individuiamo tra più livelli (Gramsci, 1975) che prendono in considerazione i reciproci influssi tra un piano teorico e formalmente elaborato come quello della *filosofia*; quello del *buon senso*, inteso alla guisa del Manzoni, ovvero come l'opinione ordinaria comune, frutto di un pensiero che, seppur in forma germinale potremmo definire riflessivo; quello del *senso comune*, che appare come un pensiero più frammentato e istintivo; e quello del *folklore*, che è il pensiero del *senso comune* ma con una curvatura più rigida e quasi dogmatica.

In questi termini, la *s.e.* intesa con il campo semantico (b), si viene a definire all'interno di quella che viene individuata come la dialettica tra il piano della filosofia dell'educazione e il comune senso educativo. Si caratterizza dunque come una storia che ha origine con la nascita stessa dell'esperienza umana e attraversa i secoli fino ad arrivare ai giorni nostri, e richiede di interpretare gli eventi nella prospettiva che la scuola francese chiama della *longue durée*. In questi termini, l'interpretazione del fatto pedagogico nel corso dei secoli si può leggere come una serie di successive sintesi culturali e di crisi che chiamano in causa l'autonomia dell'educazione e la sua sintesi culturale (Banfi, 1931), all'interno della quale trova la sua sintesi o la sua opposizione, generando poi nuovi paradigmi, problemi o letture. Questo tipo di lettura può trovare un riscontro nella categoria gramsciana di *egemonia culturale* e, di conseguenza, si può approntare un disegno storico di *s.e.* che legga il succedersi degli eventi storico educativi nei termini individuati da Baldacci (2022); ma si possono trovare anche altri tipi di interpretazione che, pur partendo da presupposti sostanzialmente analoghi, utilizzano, più o meno esplicitamente, tale impostazione seppure con lenti differenti (Abbagnano, Visalberghi, Lamanna, Giraldi, Geymonat).

Utilizzando il termine *s.e.* nell'accezione di *storia delle pratiche pedagogiche e delle dottrine educative ad essa sottese*, tale significato viene a risentire della definizione che può esser data di → Pedagogia e dell'autonomia e dell'unità dello statuto epistemologico della pedagogia in quanto tale. Se nei termini che abbiamo individuato in precedenza possiamo inserire, a buona ragione, autori come Platone, Seneca, Anselmo d'Aosta, Tommaso d'Aquino o Ramon Llull, bisognerà ammettere che per periodizzare quest'ultima accezione dovremo spostarci a cavallo tra il Settecento e l'Ottocento. Infatti, come ricorda anche Abbagnano, antecedentemente, la pedagogia non risultava avere uno statuto autonomo e veniva integrata in campi quali l'etica, la politica o la religione, rimandando a categorie che ricordano un campo prettamente filosofico, mentre, per altro verso, si è sempre perseguita una elaborazione di natura più pratica.

Potremmo sostenere che a partire da Comenio, via via a seguire con Rousse-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

au, Pestalozzi e Fröbel troviamo i primi tentativi espliciti di elaborare un vero e proprio sistema pedagogico completo, si pensi ad esempio alla *pansofia* di Comenio, che scientemente univa in un unico e coerente sistema l'elaborazione di fini educativi e dei conseguenti mezzi che rimandavano ad un'esigenza → Didattica. Sarà poi proprio di Herbart una delle prime teorizzazioni e collocazione scientifico/teorica della pedagogia che viene definita come una scienza che trova i suoi confini a cavallo della psicologia e dell'etica.

Dall'illuminismo in poi possiamo dire di trovare la ricerca di un'elaborazione dell'epistemologia propria della pedagogia che si rende autonoma dalle altre discipline, fino ad arrivare ai giorni nostri e alla mutazione del paradigma in → Scienze dell'educazione. Il percorso potrebbe, per sommi capi, partire dalla tematizzazione del rapporto tra scienza e pedagogia, e quindi dall'idea dell'educazione come di un fatto naturale (Darwin, Spencer), come un fatto che riguarda la socializzazione (Durkheim) e come un campo che necessita del contributo di altre scienze quali la medicina. Una menzione particolare va fatta per il movimento dell'educazione nuova che ha coinvolto e rinnovato l'approccio educativo, seppur con sfumature diverse nei vari contesti territoriali, e ha coinvolto autori come Dewey, Claparède, Decroly e, con accezioni particolari, anche Montessori, le sorelle Agazzi o Boschetti-Alberti. Nel corso del Novecento, rispetto a questi sviluppi, non si può non citare la reazione antipositivistica italiana di Gentile e l'influenza che questa ha avuto nella pratica educativa e nelle riforme scolastiche; o l'apporto della pedagogia marxista e di autori quali Makarenko, Labriola o Gramsci o della pedagogia popolare di Freinet. In ambito cattolico il Novecento pedagogico ha visto una significativa ripresa del tomismo con la scuola di Lovanio e ritrovato una vitalità particolare con l'avventura personalista, la rivista *Esprit* e autori quali Mounier o Maritain. Affacciandoci verso il nuovo secolo non si può non menzionare Piaget o la teoria dell'istruzione di Bruner, le teorie curricolari o autori quali Gardner, Rogers, Dolto, Illich e Guardini. Nei tempi più recenti il tema del capitale umano e del rapporto tra il mercato e l'educazione è un aspetto che ha particolarmente segnato il dibattito scientifico, insieme a tematiche quali quello delle competenze, delle soft skills, dell'educazione degli adulti e del lifelong learning, della valutazione, della cittadinanza e del rapporto tra l'educazione e la tecnologia.

Se intendiamo il lemma di *s.e.* con quest'accezione semantica dobbiamo assumere come la nascita di questa scienza si possa collocare a cavallo tra il Settecento e l'Ottocento cogliendo, in particolare, l'analisi delle dottrine e del pensiero pedagogico come un settore autonomo della storia del pensiero educativo, svolto utilizzando prettamente i testi degli autori fondamentali. Ci preme specificare che questa distinzione tra il significato (b) e il significato (c), se rimane valida da un punto di vista teorico/filosofico, nei fatti non viene percepita né praticata dagli storici dell'educazione.

Con questa accezione indichiamo quel filone di indagine che a cavallo tra l'Ottocento e la prima metà del Novecento si è concentrato sullo studio delle istituzioni scolastiche non solo dal punto di vista pedagogico, ma ha preso in considerazione anche l'intersecarsi con una molteplicità di elementi, tra cui i

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

contesti sociali, culturali, economici, politici e la conseguente produzione legislativa. In questo senso non si possono non citare opere e raccolte come i *Monumenta Germaniae Paedagogica* (1916) o gli studi di Jaeger per il mondo greco, di Marrou per il mondo romano e Garin per quello rinascimentale. Si sono poi indagate le istituzioni educative evidenziandone i nessi con l'economia e l'istruzione (Cipolla), o all'interno del più ampio contesto economico e sociale (Bertoni Jovine). Con il mutare della sensibilità storiografica che abbiamo più volte accennato, l'attenzione degli studiosi si è concentrata ad indagare anche gli istituti per i fanciulli abbandonati e i vari protagonisti dei contesti educativi formali, come le esplorazioni sulla figura del maestro ecc., e informali.

→ Istruzione

Luca Odini

Bibliografia

Abbagnano N. (2013), *Dizionario di filosofia*, Utet, Torino (ed. or. 1961).

Banfi A. (1931), *Sommario di storia della pedagogia*, Argalia, Urbino.

Baldacci M. (2022), *Storia del pensiero pedagogico*, Carocci, Roma.

Gramsci A. (1975), *Quaderni dal carcere,* 4 voll., edizione critica a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino.

Marrou H.I. (2009), *La conoscenza storica*, Il Mulino, Bologna (ed. or. 1954).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

T

Teoria, Pratica (Pt.) e Prassi (Ps.)

[ingl. *Theory and practice*; fr. *Theorie et pratique*; ted. *Theorie und praxis*; spag. *Teorìa y practica*]. Il termine T (dal gr. "guardo, osservo", composto da *thèa*, "spettacolo" e *horào*, "vedo") esprime una concezione originariamente osservativa e contemplativa della teoria, che la pone comunque in rapporto con la realtà e la protegge dal rischio di degenerare nella pura e astratta speculazione. Il termine Pt (dal gr. *praktikē* "relativo alle azioni, riguardante l'azione o gli affari" (in opposizione a "teorico"); femminile di *praktikos* "fatto; da fare") e il termine Ps (dal gr. πρᾶξις "azione, modo di agire", der. di πράσσω "fare"), al contrario, non contengono, nelle loro radici etimologiche, alcun rimando esplicito alla teoria e al processo di costruzione della conoscenza: il primo in particolare è concepito in opposizione al teorico; il secondo contiene un riferimento al "modo" di agire, che può orientare l'azione verso attitudini riflessive.

Nel linguaggio comune, la parola T. viene utilizzata per fare riferimento alla formulazione astratta e sistematica dei principi di una branca del sapere: ad esempio, la teoria della relatività, elaborata da A. Einstein (1879-1955) che assume come costante fondamentale la velocità della luce. Dunque, l'uso del termine non distingue fra le teorie elaborate per via teoretica e quelle che nascono da evidenze di tipo empirico. I termini Pt. e Ps., nelle loro accezioni ordinarie, rimandano a una molteplicità di significati che hanno a che fare con l'azione, che può essere concepita in termini di contrapposizione alla T. o, viceversa, *i*n termini di sua applicazione: in ambito professionale, può essere il caso dell'attività di tirocinio e di un agire che deve confrontarsi con le indicazioni dei codici deontologici.

L'analisi dei significati concettuali di questi termini aiuta a distinguere maggiormente fra Pt. e Ps. a partire dal rapporto che stabiliscono con le teorie di riferimento. È possibile pensare a una relazione fra teoria e pratica di tipo lineare, tale per cui la teoria orienta la pratica in modo normativo e la vincola al rispetto delle proprie priorità: ad esempio, la ragion pratica, nella filosofia kantiana, incarna i principi categorici che normano la legge morale e ne dispone la realizzazione. Analogamente, è possibile concepire una relazione fra teoria e pratica di tipo circolare, tale per cui la pratica si trasforma in prassi e diviene in grado di dialogare con le teorie di riferimento e modificarle a propria volta: ad esempio, la filosofia della prassi, secondo la concezione marxista della storia nella terminologia e nell'interpretazione di A. Gramsci.

Nella filosofia greca, il concetto di T. viene inteso secondo un'accezione essenzialmente speculativa. La T. è il luogo della conoscenza disinteressata e viene contrapposta alla pratica, che

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

si lega invece alle dimensioni spurie e compromissorie della realtà: all'agire quotidiano, all'espletamento d'incombenze tutt'altro che nobili, alla necessità di scendere a patti con le priorità storico-politiche. Dietro questa concezione della T. affiora la distinzione platonica fra mondo delle idee e mondo sensibile: il primo considerato rivelatore di pure essenze, il secondo esposto all'impurità e decadenza della realtà materiale e alla fragilità delle percezioni sensoriali. La T. avvicina l'uomo alle altitudini della divinità, attinge alla realtà invisibile dell'ultraterreno, mentre la Pt. lo imprigiona in esperienze prosaiche, che ne confermano l'appartenenza al mondo della natura. Alte, nobili e imperiture sono le T., basse e caduche le Pt. Questa concezione della T. si estende a tutto il medioevo e alla civiltà cristiana al cui interno essa esprime un'attitudine alla perfezione, che apre alla conoscenza del bene e orienta la Pt., mettendo la coscienza nella condizione di compiere la scelta giusta tra il bene e il male.

Una tradizione di lungo periodo dunque ha veicolato la convinzione che vi sia una contrapposizione di fondo fra T. e Pt., derivante dalla tendenza a sopravvalutare l'una, svalutando l'altra. Non è infrequente tutt'oggi, nel linguaggio quotidiano, sentir esprimere la convinzione che "una cosa sia la teoria, un'altra la pratica": il senso di quest'affermazione è che la prima sia depositaria di un eccesso d'astrazione, che la renderebbe difficilmente applicabile nella seconda, dando per scontato che le conoscenze teoriche siano così fondate e inappuntabili da non poter che essere applicate in sede pratica. Così facendo però, si è finito per svilire le Pt., costringendole a soffrire di un eccesso di praticità: anche questo, un concetto ben espresso dal linguaggio quotidiano, che considera un "praticone" chi privilegi la familiarità con le Pt., piuttosto che con le T. Il concetto di Pt. quindi rinvia a dimensioni basiche della realtà e risulta responsabile di una tradizione, che ha spesso svalutato il mondo delle professioni, non ritenendolo all'altezza di quello della cultura e della conoscenza.

Questo quadro concettuale ha subito significative modificazioni con la riflessione di Kant, che nobilita la Pt., rifondandola radicalmente nella *Critica della ragion pratica*: l'agire umano, infatti, lungi dal risultare contingente, casuale, effimero e difficilmente orientabile, si lega agli imperativi categorici: "Agisci solo secondo quella massima che tu puoi volere che divenga, al tempo stesso, una legge universale"; "Agisci in modo da considerare l'umanità nella tua persona e nella persona di ogni altro sempre come fine e mai come mezzo". L'ultramillenaria gerarchia fra T. e Pt. viene qui ribaltata: Kant infatti esclude che la T. possa avere valore trascendentale, mentre ritiene possibile sancire, su questo piano, il primato dell'azione. Il termine Pt. infatti non designa "qualsiasi atto, ma solo quello che attua uno scopo ed è pensato in rapporto a principi di condotta rappresentati universalmente." (1793). Il concetto di Pt. perde qui la sua accezione tradizionale ed evolve verso quello di Ps. Mentre la T. è il luogo del dubbio, della sospensione del giudizio, del pensiero critico che fanno della conoscenza un processo infinito e un dibattito mai concluso, la Pt. (ormai intesa come Ps.) diviene esercizio di assunzione di responsabilità: è il luogo di elezione dell'esperienza morale, e in essa confluiscono le dimensioni alte della vita umana.

Tale bipartizione, che pare nobilitare la Pt., soffre tuttavia di un ecces-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

so di normatività, per il suo vincolare quest'ultima ad agire comunque nel rispetto degli imperativi categorici, a prescindere da contesto, situazione, priorità: l'approccio kantiano, di orientamento finalistico-deontologico, risulta inconciliabile con quello utilitaristico. Le Pt. infatti dovrebbero potersi avvalere degli strumenti riflessivi propri del pensiero critico quanto le T., e questo problema non è di scarso impatto sulla riflessione pedagogica: per Kant, l'educazione rientra nei domini della ragion pratica e degli imperativi categorici, appunto, ma chi educa sa quanto quei domini rischino di imporre una postura di inflessibilità morale e una rigidità di condotta, spesso inconciliabile con i problemi di crescita, le difficoltà di adattamento, i bisogni di comprensione e di accettazione di soggetti in età evolutiva. Non solo: la valutazione delle priorità può suggerire l'opportunità di aderire, in alcune situazioni, a criteri di stampo utilitaristico, che consentano di valutare le conseguenze, gli effetti, le ricadute delle proprie scelte insieme alla loro fondatezza morale.

Per queste ragioni, alcune scuole di orientamento neokantiano, come quella di Banfi, ritengono che la legge morale debba continuare a valere in termini regolativi, anziché normativi: si tratta di una meta a cui tendere, che non risulta tuttavia mai compiutamente attuabile e raggiungibile (1926). L'introduzione di un criterio regolativo consente infatti di applicare anche all'esperienza etica e educativa quel principio di riflessività antidogmatica, che caratterizza la critica della ragion pura. La cosiddetta "rivoluzione copernicana" di Kant fa sì che il compito della T. si riduca alla formulazione di ipotesi, non più trascendentali, ma empiriche, capaci di far evolvere la conoscenza passo per passo e in relazione a singoli contesti e piani d'esperienza: da questo momento in poi, si esclude la possibilità di elaborare spiegazioni integralmente esplicative del mondo, della natura e della realtà, per il loro costituire concetti limite, non globalmente rilevabili attraverso l'esperienza, e la conoscenza può essere solo parziale, limitata e storicamente situabile. In questa differente cornice gnoseologica, dove la conoscenza risulta sempre storicamente situata, com'è possibile pensare che la conoscenza dell'esperienza educativa risulti invece vincolata a un unico modello di azione e di analisi, e che i suoi principi non possano essere rimessi in discussione, almeno in parte, a seconda delle peculiarità dei contesti? Da questo punto di vista le lezioni di pedagogia di Kant, raccolte in volume e pubblicate nel 1803 da un suo allievo T. Rink, risultano in larga misura anacronistiche, in quanto incapaci di trasferire i principi della rivoluzione copernicana anche all'ambito educativo.

Nel criticismo razionalista di Antonio Banfi e nel problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin, il rapporto fra T. e Ps. può essere concepito in modo sostanzialmente analogo al concetto d'esperienza, ovvero come "rapporto d'integrazione (Fabbri 2016) fra il soggetto e l'oggetto, intesi secondo significazioni neutrali, indipendenti da un presunto essere in sé tanto dell'oggetto quanto del soggetto." Come soggetto e oggetto, in questa concezione, sono tendenzialmente intercambiabili e possono ridefinirsi a seconda dei ruoli che occupano nel contesto storico sociale, analogamente il momento teorico e quello prassico, lungi dall'essere distinti a priori, possono avvicendarsi reciprocamente e scambiarsi ruolo e po-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

sizione: è così che, in determinate situazioni, la prassi può risultare generatrice di teoria, più di quanto non sia dato alla teoria medesima, e viceversa.

La concezione kantiana del rapporto fra T. e P. apre la strada a quella marxiana, nella quale il concetto di Pt. può essere ripensato, appunto, in termini prassici. Dopo Kant e dopo Marx, il concetto di Pt. perde di fondatezza e, in ambito educativo, si risolve nella riproposizione di stili, gesti, azioni, consuetudini consolidate, che si trasmettono passivamente di generazione in generazione. Non è casuale che nel Sessantotto, all'interno del movimento di contestazione studentesca, si sia scelto di contestare il mondo delle pratiche e delle consuetudini educative e d'insegnamento e di rimetterlo in discussione integralmente: l'obiettivo è quello di soppiantare le vecchie Pt. con Ps. che sappiano dialogare anche con le T. Marx infatti, lungi dal conferire alla T. un valore speculativo, ritiene che le idee siano generate dal mondo materiale (da cui la definizione di "materialismo storico") secondo la ben nota distinzione fra "struttura" e "sovrastruttura". La Ps. (e non la Pt.) ha il compito di contribuire a fondare il pensiero e di rendere possibile la trasformazione della realtà storica e materiale, mediante il mutamento dei rapporti di potere, vigenti nel sistema produttivo. Il marxismo porta alle estreme conseguenze la distinzione tra Pt. e Ps. già emersa in Kant e risolve la prima nella seconda. Le Pt. che continuino a imporsi per forza d'inerzia, consuetudine ed ostinazione non sono pertanto professionalmente e deontologicamente legittimabili, in quanto mancano dei requisiti necessari all'esercizio di responsabilità professionali scientificamente fondate: esse rischiano infatti di cristallizzarsi in mere determinazioni "pratico-inerti", secondo l'analisi di Sartre, che scoraggiano cambiamento, innovazione e mutamento. Le Ps. al contrario esigono una dinamica di costante retroazione con la T., che, mentre contribuisce a definirle, accetta anche di venirne ridefinita. Vi è fra T. e Ps. un vincolo di coerenza, che si alimenta anche degli scarti reciproci, grazie ai quali diviene possibile analizzare le rispettive contraddizioni.

Quello della contraddizione fra T. e Ps. non è l'unico problema della riflessione pedagogica e dell'esperienza educativa: ve n'è un altro, a monte, che riguarda la fondatezza stessa delle T. e la loro efficacia educativa. Si pensi alle cosiddette "pedagogie nere" del Sette-Ottocento: pseudoeducatori, come Sulzer, teologo, e Schrober, pediatra, non lesinavano consigli ai genitori, invitandoli a diffidare dell'infanzia, volubile e capricciosa, a non lasciarsi sedurre dalla solo apparente fragilità del comportamento infantile, inaffidabile e inattendibile, proprio perché non ancora educato. Le punizioni precoci sono più efficaci di quelle tardive e, quanto prima vengono comminate, producono effetti più duraturi e hanno meno possibilità di essere ricordate dal soggetto adulto. Lo stesso Rousseau, passato alla storia della pedagogia come fondatore del "puerocentrismo", elabora un congegno pedagogico fondato sul controllo ossessivo e capillare dei comportamenti del soggetto, dall'infanzia all'adolescenza alla giovane età adulta.

La pedagogia montessoriana, la psicoanalisi e le teorie psicologiche sulle differenti modalità di funzionamento della mente nel periodo dello sviluppo hanno successivamente evidenziato i danni derivanti da queste teorie peda-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

gogiche, responsabili di stili educativi dannosi e disfunzionali, quando non traumatici e tali da minare la salute mentale di figli e allievi. Si tratta di teorie e modelli che risentivano di un eccesso d'astrazione e che rifiutavano di dialogare con l'esperienza e di verificare la propria fondatezza, mediante l'osservazione del comportamento degli uni e degli altri: anzi diffidavano gli educatori dal farlo, poiché ciò che avrebbero visto sarebbe stato ingannevole e non degno di fiducia. T. inadeguate pretendevano di smentire l'esperienza in modo aprioristico e consigliavano Pt. di intervento non meno inadeguate e infondate delle rispettive T. Si coglie in questa prospettiva l'infondatezza del concetto di Pt. che, sia quando s'impone attraverso consuetudini sia quando è emanazione di una teoria precisa, risulta deficitario del momento della riflessività, ovvero di quel circuito prezioso e insostituibile, che consente a ogni educatore di pensare, senza dare per scontata la fondatezza delle proprie convinzioni.

Non solo il neokantismo e il marxismo si sono mossi in questa direzione. Anche il pragmatismo riconsidera il ruolo che le Ps. hanno nel processo di elaborazione della conoscenza: lo studio degli effetti, più che delle cause, diviene il punto di snodo della riflessione. Pur utilizzando il termine Pt, l'accezione è quella sin qui delineata delle Ps. Peirce ritiene che compito del pensare sia produrre "abiti d'azione, ovvero, credenze". Dewey, a sua volta, afferma che "l'essenza dello strumentalismo pragmatico è concepire sia la conoscenza sia la pratica come mezzo per rendere sicuri i beni, cioè le cose eccellenti in ogni specie." Si affida di nuovo al pensiero il compito di orientare l'azione? Non proprio, il pensiero è valido e fondato, purché i suoi effetti siano efficaci: quando l'esperienza lo smentisce, urge procedere alla sua ridefinizione, e così l'esperienza contribuisce alla sua ridefinizione, secondo un circuito virtuoso T.- Ps., Ps.- T., che fonda la scientificità delle professioni educative.

→ Esperienza
→ Filosofia dell'educazione

Maurizio Fabbri

Bibliografia

Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
Baldacci M. (2022), *Storia del pensiero pedagogico*, Carocci, Roma.
Baldacci M., Colicchi E. (a cura di) (2016), *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma.
Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014), *Deontologia pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
Fabbri M. (2016), *Teoria e prassi nel paradigma problematicista*, in Baldacci M., Colicchi E. (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma.
Fabbri M. (2022), *Essere insegnanti, essere genitori*, FrancoAngeli, Milano.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Teorie dell'educazione

[ingl. *Theories of education*; fr. *Théories de l'éducation*; ted. *Theorien der Erziehung*; spagn. *Teorías de l'educación*]. Il lemma deriva dal gr. θεωρία, che indicava l'atto di chi assisteva ai sacrifici degli dei o ai detti degli oracoli. In quanto forma di "contemplazione", il termine passa a designare l'attività conoscitiva in quanto svincolata da intenti pratici e quotidiani e, quindi, il "prodotto" di tale attività, ossia la compagine organizzata di principî, assiomi, leggi di un determinato campo di conoscenza.

Seguendo *Il Nuovo De Mauro* si possono individuare le seguenti tre accezioni ordinarie: 1) formulazione astratta e sistematica dei principî di una branca del sapere; 2) insieme di norme e precetti volti a guidare una pratica; 3) modo di pensare; spec. al plurale, idee, concezioni.

È opportuno segnalare due caratteristiche specifiche del presente lemma: da un lato, esso è al plurale (*teorie*) e, dall'altro, integra un genitivo epesegetico (*dell'educazione*). Ambedue queste caratteristiche debbono essere discusse al fine di indicare i significati concettuali fondamentali del lemma. La terza accezione tratta dal *Nuovo De Mauro*, segnalata come "spec. al plurale", potrebbe suggerire che con il lemma si faccia riferimento a "modi di pensare, idee e concezioni". Avremmo dunque a che fare, in questa prospettiva, con le "visioni dell'educazione" e, quindi, con un piano "ideologico". Benché elementi di questa accezione siano legittimi, schiacciare il significato del lemma esclusivamente su questa dimensione rischierebbe di vanificarne il tenore più squisitamente teoretico. In secondo luogo, con una torsione del linguaggio grammaticale, ci si può chiedere se il genitivo sia solamente oggettivo o possa/debba essere anche "soggettivo" ossia, per dirla con Biesta (2011), se si possano porre "educational questions about education". In tale quesito risiede forse una delle questioni teoriche più dense del lemma. Si può sintetizzare tale plesso di considerazioni con alcune parole di Giorgio Chiosso (2004): "Per "teoria dell'educazione" intendiamo un *corpus* di conoscenze e riflessioni intorno a cui si svolgono la progettualità e l'intervento educativo. Le teorie dell'educazione indagano modelli, regole e princìpi, tracciano confini e territori di indagine, prospettano soluzioni, segnalano incoerenze, suggeriscono nuove ipotesi" (pos. 89). D'altro canto, lo studioso avverte che "teorie dell'educazione" non è sinonimo di teorie "pedagogiche in senso stretto", in quanto "la mappa del sapere educativo si presenta con orizzonti assai più ampi del solo dominio pedagogico, il quale costituisce, in ogni caso, un primario e ineludibile sfondo di riferimento" (pos. 94). In questo senso, benché non si possa non considerare il valore anzitutto oggettivo del genitivo, rimane aperta la questione del possibile valore soggettivo, sia pure come orizzonte o "sfondo di riferimento".

Alla luce di queste considerazioni, il primo significato concettuale fondamentale del lemma "teorie dell'educazione" (d'ora innanzi TdE) è così compendiabile: formulazioni, a un certo livello di astrazione, che consentono di descrivere e interpretare il campo dell'educazione, stabilendo un vocabolario concettuale con cui individuare alcuni fenomeni in quanto riconducibili a detto campo, al fine di offrire delle bussole di orientamento nel dominio delle pratiche educative. La svolta riflessiva

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

in educazione e l'affermarsi dell'epistemologia delle pratiche professionali ha portato alla ribalta un secondo significato concettuale, per cui con TdE ci riferiamo a sistemi di idee – per lo più taciti – e prospettive di significato riferite all'educazione, che danno forma all'agire professionale e strutturano gli schemi di comportamento competente nel dominio delle pratiche educative. Per un verso tale secondo significato concettuale ha qualche risonanza con la seconda accezione ordinaria sopra riportata, dall'altro se ne distacca perché in quest'ultima si fa riferimento meramente a precetti e regole esplicite da applicare (cfr. *infra*).

Nell'affrontare l'analisi storico-critica del primo significato concettuale individuato, si deve anzitutto tornare sull'esigenza di tener conto delle due caratteristiche del lemma (numero al plurale e genitivo epesegetico). Inoltre, non si devono equiparare TdE con "teorie pedagogiche" *stricto sensu*, pur rimanendo quello pedagogico un primario orizzonte. Per iniziare a esplorare tale allaccio di tematiche è utile partire da un'impostazione, quella di area anglosassone, che, a differenza della tradizione italiana, tendenzialmente esclude l'esistenza di "teorie pedagogiche". Un'enunciazione classica la troviamo in Hirst (1966): "[L]a teoria [pedagogica] non è essa stessa una 'forma' autonoma di conoscenza o una disciplina autonoma. Non implica alcuna struttura concettuale peculiare nei suoi tratti logici e alcun test peculiare di validità" (p. 55). Facendo appello a "una varietà di forme, scientifiche, filosofiche, storiche ecc." che sostanziano il sapere su educazione, si asserisce che vi sono *solo* TdE e queste possono essere elaborate *esclusivamente* all'interno delle singole discipline. Nonostante le teorie possano essere radicate in diversi campi disciplinari, ci si limiterà a menzionare quelle filosofiche o psicologiche o sociologiche dell'educazione, per attenersi alla discipline protagoniste, insieme con la storia dell'educazione, di *The Study of Education*, il volume da cui è tratta la citazione di Hirst.

La sociologia ha giocato un ruolo importante nel formulare TdE: dalle concezioni durkheimiane sulla educazione come socializzazione metodica delle nuove generazioni alla riflessione sull'educazione come ideologia negli studi marxisti e nella sociologia della conoscenza di Mannheim; dai contributi di Bourdieu e dei suoi allievi circa l'idea di riproduzione culturale e violenza simbolica all'approccio sistemico di Luhmann e alla sua controversia con Habermas circa il perdurante valore della *Bildung*; dall'idea di educazione come interazione simbolica della Scuola di Chicago all'idea omeostatica di educazione proposta da Postman, sulla scia delle teorie mass-mediologiche di McLuhan ecc. Per contesti come quello italiano si è osservato che "[n]ella tradizione sociologica, l'educazione si configura in termini di *dipendenza*, inserita in un quadro interpretativo macrosociale" (Cesareo, 1995, p. 35. Corsivo aggiunto), sicché psicologia e filosofia hanno avuto un ruolo maggiore nella formulazione di TdE che ricevessero attenzione più pervasiva in riferimento alla pratica educativa. Un sintomo è, per esempio, l'assenza di tale disciplina nella formazione docenti. Ma la situazione è differente in altri contesti: si pensi al caso francese, a partire da Durkheim – che in qualche modo istituisce il moderno campo disciplinare in quell'area culturale – passando per Bourdieu e

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

la sua scuola (e i suoi "eretici", quale Boltanski), per Boudon e la prospettiva dell'individualismo metodologico fino alla contemporanea sociologia che riscopre e ri-appropria intuizioni della Scuola di Chicago e procede con approcci etnografici (arrivando all'idea di una *sociologie rapprochée de l'éducation* di Jean-Louis Derouet).

Le teorie psicologiche dell'educazione sono state molto influenti nell'ultimo secolo, tanto che si è parlato – con accenti critici – di una "attrazione della psicologia" (Smeyers, Depaepe, 2013). Adattando la concezione di Kuhn, non sarebbe illegittimo presentarle come una successione di paradigmi, seguiti da crisi rivoluzionarie, che hanno come esito l'affermarsi di ulteriori paradigmi. Si potrebbe, quindi, prendere le mosse dalle teorie comportamentiste che, con Thorndike prima e con Skinner poi, contribuirono al dibattito sull'approccio scientifico all'educazione, per proseguire con la svolta cognitivista (si pensi al primo Bruner ma anche ad Albert Bandura o a Howard Gardner) e arrivare, col secondo Bruner, alla prospettiva culturalista la quale, senza smentire le conquiste del cognitivismo, ne amplia l'armamentario concettuale, recuperando fra l'altro spunti dell'approccio socioculturale legato a Vygotskij e alla sua scuola. In altre ricostruzioni (p.es. quella offerta da Varela e colleghi quando esplorano l'idea dell'*embodied mind*), i contemporanei approcci enattivisti possono essere considerati il più recente approdo della successione paradigmatica. Inoltre, il dialogo sempre più serrato tra ricerca psicologica e neuroscienze sembra giocare un ruolo predominante nell'"attrazione della psicologia" negli scenari contemporanei. Ma è controverso se la "neurofilia" (Smeyers, 2016) dominante in parte della ricerca pedagogico-educativa abbia condotto (e, più radicalmente e in linea di principio, possa condurre) alla formulazione di nuove TdE. Tuttavia, parlare di una successione paradigmatica non rende pienamente conto di una certa pluriparadigmaticità del campo delle teorie psicologiche dell'educazione né di quelle teorie non integrabili in tale tipo di ricostruzione – casi eminenti, oltre al già citato Vygotskij, sono ovviamente il costruttivismo di Piaget o le teorie psicanalitiche. C'è un elemento di fondo che mette conto rilevare: con l'eccezione ovviamente della psicanalisi, le teorie psicologiche dell'educazione tendono per lo più ad essere, in ultima istanza, teorie dell'→*Apprendimento* e, in questo senso, l'"attrazione della psicologia" costituisce una delle matrici della contemporanea riduzione del discorso sull'educazione a quello sull'apprendimento (*learnification*).

Il caso delle teorie filosofiche dell'educazione ha sue peculiarità, legate a una circostanza che John Dewey, nel suo contributo alla *Cyclopedia of Education* su "Philosophy of education", ha enunciato in modo eloquente, ossia che "[p]er quel che concerne la storia europea, la filosofia ebbe origine in Atene dalla pressione diretta delle questioni educative". Ciò ha comportato un più lento (e mai concluso?) svincolamento della riflessione pedagogica da quella filosofica [→ Filosofia dell'educazione]; peraltro, ciò è avvenuto in maniera parzialmente distinta nelle due tradizioni di teorizzazione educativa, l'inglese e la continentale. Nella seconda, la pedagogia si è andata definendo come campo autonomo di indagine, sicché la filosofia, persa la sua "egemonia", si è venuta configurando come disposi-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

tivo riflessivo di meta-livello, con una "funzione critica e regolativa" (Cambi, 2005); invece, nella tradizione inglese, come summenzionato, la pedagogia (e, quindi, le "teorie pedagogiche" nell'accezione sopra indicata) non ha acquisito statuto davvero autonomo e viene piuttosto intesa come fascio di discipline (riunite negli *education studies*), con la conseguenza che le dizioni "philosophy of education" ed "educational theory" arrivano talora ad essere adoperate in maniera interscambiabile. Per attenerci al Novecento (e all'area occidentale), si debbono menzionare diverse tradizioni o scuole di pensiero che hanno proposto TdE: personalismo, idealismo, marxismo e scuola di Francoforte (che sono all'origine della pedagogia critica), fenomenologia ed esistenzialismo, fino alla filosofia analitica (nel mondo anglo-americano vi è stato un vero e proprio "analytic turn", anzitutto con le opere di Israel Scheffler e Richard Peters, ma si ricordino le originali riprese italiane nell'opera di Metelli di Lallo e di Granese) e all'ermeneutica (assurta a cavallo dei due millenni a "paradigma-guida del pensare/fare pedagogia" [Cambi, 2005, p. 97]); dalle filosofie del dialogo, al pensiero della complessità, fino alle filosofie legate alla svolta postmodernista e post-strutturalista, che possono essere interpretate anche come antesignane di alcune delle più avanzate *theories of education* contemporanee, legate alle prospettive femministe, *queer*, postcoloniali, post-umane… In quest'elenco, che non ha alcuna pretesa di esaustività, non è stato inserito il pragmatismo in cui il confine fra teorie filosofiche dell'educazione e teorie pedagogiche *stricto sensu* si smargina sia per la caratteristica "ricostruzione" che la filosofia esperisce in tale scuola di pensiero sia per il legame diretto stabilitosi tra essa e le sperimentazioni dell'educazione nuova.

Piotr Zamojski (2022) ha proposto di distinguere tra teorie tecniche, critiche e post-critiche dell'educazione: le prime si appoggiano a una certa interpretazione della razionalità scientifica moderna (si pensi, negli scenari contemporanei, al discorso dell'*evidence-based education*); le teorie critiche si focalizzano sull'esigenza di svelare il carattere alienante e reificante delle concezioni tecniche e la loro collusione con lo *status quo*; infine, le teorie post-critiche, pur condividendo le preoccupazioni di quelle critiche, sottolineano che esse rischiano di subordinare l'educazione (e la ricerca educativa) al discorso politico, laddove, invocando il saggio di Hannah Arendt su *The Crisis of Eduation*, i due dominî della politica e dell'educazione dovrebbero essere tenuti concettualmente distinti.

Il secondo significato concettuale di TdE connette, come sopra sottolineato, il lemma alla svolta riflessiva nelle professioni, che ha comportato una rivisitazione della professionalità educativa, svincolandola dalla razionalità tecnica. In questo ambito gli studi di Chris Argyris e Donald Schön hanno evidenziato come "gli esseri umani, nelle loro interazioni con altri, *progettano* il loro comportamento ed elaborano teorie per metterlo in pratica" (Schön, 2006, p. 274); è da precisarsi che "vi sono teorie manifeste che utilizziamo per spiegare e giustificare il nostro comportamento […] Ma vi sono anche teorie-in-uso implicite nei nostri schemi di comportamento che spontaneamente manifestiamo con altri. Al pari di altre conoscenze nel corso dell'azione, esse sono solitamente tacite" (*ibidem*). Senza

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

stabilire equazioni, possiamo interpretare l'idea di teorie-in-uso dell'educazione attraverso il concetto bruneriano (2001) di "pedagogia popolare", intesa come un insieme abbastanza sistematico e coerente di teorie ingenue riguardanti "come è fatta la mente di un bambino e come si fa ad aiutarlo ad imparare" (p. 59) e, quindi, come dovrebbe essere organizzato l'insegnamento/educazione. Si può asserire che le TdE discusse all'interno dell'analisi del primo significato concettuale costituiscono spesso quelle che Schön e Argyris chiamerebbero "teorie manifeste". La questione – nella traiettoria Argyris-Schön-Bruner qui solo accennata – è che esse, al fine di operare efficacemente per orientare la progettualità e l'intervento educativo, avendo come sfondo primario le "teorie pedagogiche", non possono non tener conto delle teorie ingenue dell'educazione. E, quindi, si ha una conferma del fatto che, piuttosto che come arsenale di norme e precetti da applicare (= la seconda accezione ordinaria indicata sulla base del *Nuovo De Mauro*), esse fungano per il professionista da fonte e perno di una ricostruzione delle proprie teorie-in-uso, al fine di avere una pratica professionale competente ed epistemologicamente robusta, benché non incline alle illusioni della razionalità tecnica.

→ Educazione
→ Teoria

Stefano Oliverio

Bibliografia

Biesta G.J.J. (2011), "Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field", *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192.

Bruner J. (2001), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.

Cambi F. (2005), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.

Cesareo V. (1995), Sociologia dell'educazione. *Enciclopedia italiana. Appendice V: vol. SO-Z*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Giovanni Treccani, Roma.

Chiosso G. (2004), *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Milano. Kindle Edition.

Hirst P.H. (1966), *Educational Theory*, in Tibble J.W. (ed.), *The Study of Education*, Routledge and Kegan Paul, London, pp. 29-58.

Schön D.A. (2006), *Educare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano.

Smeyers P. (2016), "Neurophilia: Guiding Educational Research and the Educational Field?", *Journal of Philosophy of Education*, 50(1), 62-75.

Smeyers P., Depaepe M. (eds.) (2013), *Educational Research: The Attraction of Psychology*, Springer, Dordrecth-Heidgerlberg-New York-London.

Zamojski P. (2022), *Verwerten, entlarven, erleben. Zu den unterschiedlichen Typen und Gebrauchsweisen von Bildungstheorie*, in Bittner M., Wischmann A. (Hg.), *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des "Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik"*, transcript Verlag, Bielefeld, pp. 145-161.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

V

Valori

[ingl. *Value*; fr. *Valeur*; ted. *Wert*; spagn. *Valor*]. Proviene dal lat. *valēre*, essere forte, avere forza o potenza, si costituisce come quell'insieme delle qualità in diversi campi che spaziano da quello morale a quello intellettuale e che contraddistinguono elementi per i quali una persona è degna di stima; i *valori* umani; gli ideali che ispirano l'uomo e le sue azioni più alte e nobili (DELI).

Per quanto riguarda il termine *valore*, nel linguaggio ordinario indica quell'insieme di qualità e doti morali e intellettuali che rendono una persona degna di considerazione; indica una capacità professionale, un talento; individua delle virtù; coraggio, eroismo; importanza, rilievo di una cosa, una condizione o una situazione; validità, efficacia; pregio; ciò che è degno di apprezzamento secondo il giudizio personale o collettivo; *V.* umani, civili, morali, religiosi, rovesciamento dei *V.*; in campo economico l'equivalente in denaro di un bene, il suo costo, il suo prezzo, tutto ciò che può essere oggetto di compravendita (De Mauro).

Il termine *valore* assume i seguenti significati concettuali fondamentali: a) Nel campo delle discipline umanistiche che hanno come oggetto la descrizione delle azioni umane viene utilizzato come un termine con significato decisamente ampio e interpretabile secondo accezioni e orientamenti diversi, indicando in ogni caso qualsiasi cosa sia oggetto di preferenza o di scelta. b) Nel campo del pensiero pedagogico e intendendo la pedagogia come una disciplina che contempla sia la dimensione teorica che quella pratica, come quella cornice che mira a fissare dei giudizi di v. all'interno di teorie pedagogiche (o azioni) per legittimare la traduzione in pratica (o la fissazione, nel caso di azioni) di tali orientamenti in azioni educative, regole, norme e direttive che mirano a modificare in positivo (o a confermare, a seconda della teoria pedagogica e della concezione di riferimento) il comportamento dell'educando.

Possiamo individuare come tali significati, dal punto di vista storico-critico, si siano sviluppati in questi termini:

a) Il termine *valore* non ha assunto fin da subito un significato e una pregnanza concettuale particolare. Assumeva senso nell'ambito di una scelta per cui si preferiva qualcosa rispetto a qualcos'altro o nell'ambito commerciale dovendo attribuire un potenziale prezzo a una merce o ad un oggetto. Seppur potesse essere legato anche ad ambiti che riguardano il comportamento umano (una scelta da preferire) o traslando il termine dal materiale/contingente all'umano (il v. di un uomo nei termini di dignità o di capacità) il termine non sembra problematico tanto che il pensiero filosofico non se ne occupa da subito. Acquisisce però una pregnanza maggiore quando incomincia ad applicarsi

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

al campo morale (e da lì la traslazione dal greco ἀξία, *axía*, in termini di prezzo, valore, ricompensa, a termini quali assiologia/assiologico nei termini di una dottrina vera e propria dei v.). In ogni caso questo termine, nel mondo greco, rimane vincolato al significato di prezzo (economico) o comunque alla sfera commerciale. A onor del vero è presente anche il termine *axíoma* (da *axióo* - stimo/stima/meritevole) che si applica però in ambito retorico, nel linguaggio, o per indicare assiomi o postulati. In questa accezione diventa oggetto di studio, ad esempio, da Protagora, il cui relativismo lo porta ad utilizzare e scegliere/preferire il discorso di maggior v., inteso come l'eloquio che ha più forza logica, a Platone, che al contrario incomincia a legare il v. ai termini di bene, bello e vero fondandoli ontologicamente.

Anche nel mondo latino non ci risulta un equivalente del termine con l'accezione che intendiamo, tanto che anche Tommaso d'Aquino nel *De Veritate* usa, parlando della creazione divina, i termini *verum*, *bonum*, oltre, logicamente, al termine *esse*, legando quindi di fatto questi termini con quello che oggi noi definiremmo il v. Anche Hobbes, nel *Leviatano*, intende valore in termini economici tanto che scrive: "Il valore o pregio di un uomo, è, come in tutte le altre cose, il suo prezzo, vale a dire, quanto si darebbe per l'uso del suo potere" (2016, p. 90). Il v. quindi viene inteso dapprima secondo l'utilità stessa della cosa e poi si incomincerà a legare al termine lavoro, e quindi, grazie agli studi di Marx ai concetti di v. d'uso e al v. di scambio.

Dobbiamo attendere Kant perché si incominci ad avere una trattazione autonoma dei valori. Il filosofo di Königsberg, infatti, pur utilizzando e legando il termine v. ad un campo e ad un'accezione strumentale e relativa che viene utilizzata in ambito economico, ne contrappone un'altra che assume una valenza assoluta. Ne *La Metafisica dei costumi*, infatti, l'uomo diventa soggetto di una ragione pratica, e per questo va visto come un fine in sé, come un valore assoluto (Kant, 2016, p. 294). Si formalizza quindi una distinzione che sarà imprescindibile per i posteri: l'esistenza di un v. strumentale/estrinseco, che rientra nella sfera del qualcosa che ci piace come mezzo (utile), e di un v. assoluto, buono in sé (cfr. Kant, 1970, pp. 47-48). Grazie a questo passaggio si giungerà alla sistematizzazione di una vera e propria filosofia dei v. (*Wertphilosophie*), in particolare attraverso l'opera di Lotze (cfr. 1988, p. 495) che elabora non solo una logica formale ma anche una logica trascendentale che si pone come criterio orientativo, regolativo e costitutivo dell'esistente. Da qui in avanti il tema si svilupperà in tre direzioni: quella psicologista (Meinong e von Ehrenfels, allievi di Brentano e influenzati anche da Wieser) quella della filosofia dei v. o neokantiana (Windelbrand, Rickert, Münsterberg, scuola di Baden) e quella fenomenologica (Scheler).

Particolare, per la rapida rivista che stiamo compiendo, è la posizione di Marx che individua nei v. quell'insieme di interessi che rispondono alle esigenze del gruppo egemone e, a sua volta, la posizione di Nietzsche secondo il quale le società, nel corso del tempo, organizzano la loro esistenza e la loro vita in forza di v. che in realtà sono il frutto di una scelta guidata da una volontà di potenza.

In buona sostanza, riassumendo in maniera necessariamente parziale un

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

tema così ampio e particolare, potremmo individuare una concezione assolutistico/metafisica che tende ad attribuire ai valori una esistenza oggettiva e autonoma che li sottrae dall'arbitrio e dalla mutevolezza che è propria della condizione storico/umana, e una seconda concezione che invece si potrebbe chiamare relativistica/empiristica che attribuisce la nascita e lo sviluppo dei v. come evoluzione di un contesto sociale e culturale dato in un particolare momento storico, e per questo passibile di mutazioni e di cambiamento.

b) Per analizzare il termine v. nel campo del pensiero pedagogico appare fondamentale rimandare alle categorie di base che attengono al fenomeno educativo. Assumendo la struttura concettuale ordinaria propria del linguaggio comune, ritroviamo almeno i seguenti elementi: educazione, situazione educazionale, educatore, educare, educando, azioni educative, educato, educabilità. In una data situazione si svolge un processo che porta a un risultato entro certi limiti (Baldacci, 2012, p. 80).

La pedagogia, perciò, anche tenendo presente la dimensione più teoretica, non può non tenere conto del risvolto pratico dell'azione educativa e per questo è nel suo statuto stesso che assuma una forma in qualche modo regolamentativa. In questo senso, come sottolinea Colicchi (2021, p. 64) "Anche la pedagogia ha a che fare con valori – 'maneggia' valori – nel senso che esprime giudizi-di-valore. In particolare, in ciascuna teoria pedagogica, i giudizi-di-valore intervengono determinando e fissando le caratteristiche dell'*educazione* – ovverosia delle azioni atte a *migliorare* l'educando. Anche la pedagogia assolve alla propria funzione di direzione dell'agire educativo *basandosi* sui giudizi-di-valore che esprime. Trae sia i *contenuti* sia la *legittimità* delle proprie direttive, regole, precetti, prescrizioni, norme, esortazioni, raccomandazioni, consigli da quei giudizi-di-valore". Chiaramente ciascuna teoria pedagogica risponde al proprio modello e orizzonte di riferimento a cui corrisponderà un piano operativo.

All'interno di questo campo, sulla scorta di quanto dicevamo, Colicchi (2021, p. 65 ss.) individua nelle discipline che si concentrano sul risvolto pratico dell'azione (come in buona sostanza la pedagogia), sostanzialmente due modelli di razionalità: uno intellettualistico e uno pragmatico. Questi due modelli, per la diversa impostazione nella concezione del valore stesso che sottendono, avranno una rappresentazione diversa della ragione che guida le scelte, una impostazione diversa del concetto di bene o di valore che guida l'azione e necessariamente una diversa idea dell'azione stessa. L'autrice sottolinea inoltre come il modello intellettualistico sia quello sostanzialmente utilizzato dalla pedagogia nella sua elaborazione storico teorica e nel suo tentativo di educare orientando ad un'azione piuttosto che ad un'altra. L'unica eccezione che viene individuata è quella del modello deweyano.

In estrema sintesi il modello intellettualistico sottende l'idea che il mondo si strutturi secondo una serie di leggi intelligibili, immaginando quindi che l'uomo possa conoscere, attraverso la sua razionalità, questo ordine e quindi orientare verso questo le leggi e le azioni che guidano l'uomo. Il filone che si può individuare, in questi termini, è quello che passa da Platone per arrivare a Cartesio, Spinoza, Leibniz, Hegel e Husserl. È Dewey stesso che indica

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

come questo orientamento abbia costituito una sorta di "ortodossia speculativa della tradizione, che si era rivolta a un accertamento puramente cognitivo […] della realtà anteriore" (1965, p. 45). Questa affermazione ci consente di introdurci al modello di razionalità pragmatico che, se per certi versi può trovare la sua origine in Aristotele, si afferma in particolare con le correnti del pragmatismo, del neopragmatismo e con la teoria dei giochi linguistici. Tra gli autori principali che si possono citare troviamo James e Dewey, Putnam e Rorty, Juvalta, Popper, Kuhn e Lakatos. In questo modello le azioni umane rispondono a una sorta di razionalità che opera nelle azioni, non necessitando, quindi, di una sorta di controllo razionale esterno di adeguamento ad un modello. La sfida "educativa" in questo tipo di modello si costituirà nel cercare di rendere ancora più evidente e razionale il criterio che muove a compiere le azioni stesse.

Possiamo far risalire dunque il primo modello alla *paideia* greca e, sostanzialmente, questo accompagna il pensiero pedagogico lungo tutto l'arco della storia del pensiero occidentale. Jaeger (1978, pp. 10-15) sottolinea come in questo quadro "nessun elemento del mondo si presenta mai isolato nella sua particolarità, ma sempre e soltanto inquadrato nel nesso vivo di un tutto". Educare significa conoscere il vero e il bene. In questo paradigma l'educazione (e l'educazione morale in particolare), viene ricondotta all'interno di un'educazione intellettuale e all'interno di una cornice ontologica e teoretica in cui la conoscenza dell'essere procede di pari passo con il percorso educativo. Con l'avvento del cristianesimo non si fa altro che modificare e traslare di significato il *logos* che ordina le cose nella metafisica classica, facendolo diventare il *logos* divino. Così possiamo dire che si costituisce il percorso che da Agostino passa attraverso Tommaso, Comenio, Locke e Kant fino ad arrivare ad una identificazione del bene nel concetto di natura più moderno che ritroviamo ad esempio in Montessori e Laporta.

Il secondo modello, invece, incomincia ad imporsi quando, usando le parole di Dewey, "le considerazioni teleologiche furono successivamente eliminate dalle varie scienze naturali, da ultimo dalla fisiologia e dalla biologia, [e n.d.a.] il problema del valore si impose come un problema a sé stante" (1963, p. 5). In questi termini si afferma una concezione strumentale della ragione, che eviterà di pronunciarsi sui fini delle azioni, ma si concentrerà dunque sui mezzi, che diventano così (più o meno facilmente) oggetto di controllo da parte della ragione perché in qualche modo passibili di generalizzazioni ed empiricamente verificabili. Colicchi (2021) sottolinea questa differenziazione rimarcando come la pedagogia del bene (che in qualche modo rimanda alla prima opzione) rispetto a quella del valore, implichi sostanziali differenze che risulteranno evidenti a partire da Herbart via via ai paradigmi della scienza dell'educazione, da Brezinka a Laeng fino alla discussione contemporanea.

È quindi piuttosto evidente come i livelli che i valori chiamano in causa all'interno della pedagogia e della scienza dell'educazione coinvolgano e influenzino, seppur in maniera diversa, la teoria pedagogica, i fini da perseguire nell'educazione, la giustificazione di una forma più o meno prescrittiva/normativa e le azioni educative

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

poste in essere dai vari soggetti nella situazione pratica e nell'interazione reciproca.

→ Cultura
→ Educazione
→ Istruzione
→ Pedagogia

Luca Odini

Bibliografia

Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.

Colicchi E. (2021), *I valori in educazione e in pedagogia*, Carocci, Roma.

Dewey J. (1963), *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1939).

Dewey J. (1965), *La ricerca della certezza*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1929).

Hobbes T. (2016), *Leviatano*, Rizzoli, Milano (ed. or. 1651).

Jaeger W. (1978), *Paideia*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1944).

Kant I. (2016), *La metafisica dei costumi*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1797).

Kant I. (1970), *Critica del giudizio*, Laterza, Bari (ed. or. 1790).

Lotze R. (1988), *Microcosmo*, UTET, Torino (ed. or. 1858).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Il mestiere della pedagogia
diretta da M. Baldacci

Ultimi volumi pubblicati:

Studi e approfondimenti

SILVIA FIORETTI, PATRIZIA SPOSETTI, GIORDANA SZPUNAR (a cura di), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori.*

GIUSEPPINA D'ADDELFIO, MARIA VINCIGUERRA, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari.* Percorsi di Philosophy for Children and Community.

MONICA GUERRA, *Nel mondo.* Pagine per un'educazione aperta e all'aperto.

MICHELE AGLIERI, ALESSANDRA AUGELLI (a cura di), *A scuola dai maestri.* La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani (disponibile anche in e-book).

MARIA GRAZIA RIVA, *La consulenza pedagogica.* Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi.

MARIA BUCCOLO, *L'educatore emozionale.* Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita (disponibile anche in e-book).

PASCAL PERILLO, *Pedagogia per le famiglie.* La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione.

MARIA CHIARA MICHELINI, *Educare il pensiero.* Per la formazione dell'insegnante riflessivo.

ELIO DAMIANO, *La mediazione didattica.* Per una teoria dell'insegnamento (disponibile anche in e-book).

ANDREA PORCARELLI, *Educazione e politica.* Paradigmi pedagogici a confronto.

ROBERTO TRAVAGLINI, ENRICO ANGELO EMILI (a cura di), *La lezione pedagogica di Alberto Manzi.*

FRANCESCO PIZZOLORUSSO, *Reti reali.* Cittadinanza digitale e relazioni in aula.

GIOVANNA MARANI, ROSSELLA D'UGO, *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica.*

ALESSANDRO CIASULLO, *Armonie bioeducative.* Scale e arpeggi pedagogici.

MARIA ROSARIA STROLLO, PAOLO VITTORIA (a cura di), *Pedagogia scolastica.* Saggi per la formazione degli insegnanti.

FRANCESCA DELLO PREITE (a cura di), *Dirigere le scuole al tempo della pandemia.* Esperienze e riflessioni (disponibile anche in e-book).

ANTONIA CUNTI, ALESSANDRA PRIORE, *Aiutami a scegliere.* L'orientamento nella relazione educativa.

MARIA CHIARA MICHELINI, *Per una pedagogia critica delle buone prassi.*

MAURIZIO FABBRI, *Oltre il disagio.* Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

MASSIMO BALDACCI, *La dimensione emozionale del curricolo.* L'educazione affettiva razionale nella scuola (disponibile anche in e-book).

ROBERTO TRAVAGLINI, *Pedagogia del gioco e educazione.* Sviluppo, apprendimento, creatività.

PATRIZIA LOTTI (a cura di), *Apprendimento Servizio solidale.* Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale (disponibile anche in e-book).

CARLO M. FEDELI, *L'attimo vincente.* Saggio sull'insegnamento. Con un'antologia di testi per l'autoformazione.

MONICA PARRICCHI, *Vivere il mondo.* Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica (disponibile anche in e-book).

MARIA ROSARIA STROLLO, *Apprendere la pedagogia.* Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione.

PIER GIUSEPPE ROSSI, *Didattica enattiva.* Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente (disponibile anche in e-book).

RAFFAELLA C. STRONGOLI, *Metafora e Pedagogia.* Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica (disponibile anche in e-book).

TEODORA PEZZANO, *Le radici dell'educazione.* La teoria dell'esperienza in John Dewey.

MONICA PARRICCHI (a cura di), *Educare alla consapevolezza economica.* Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere (disponibile anche in e-book).

ARIANNA TADDEI, *Educazione inclusiva e cooperazione internazionale.* Un intervento in El Salvador.

GIOVANNA MARANI, *La ricerca-azione.* Una prospettiva deweyana.

Paradigmi educativi

VALERIA ROSSINI, *Convivere a scuola.* Atmosfere pedagogiche.

Open Access -

ANDREA PORCARELLI, *Etica, cultura e società.* Un'alternativa per chi non si avvale dell'insegnamento della religione cattolica nella Repubblica di San Marino.

ELISA ZOBBI, *L'educazione etico-sociale in contesto.* Uno studio sull'atmosfera morale scolastica.

PAOLO CALIDONI (a cura di), *Phronèsis. Coltivare la competenza etica.* Spunti da una ricerca sul campo.

PAOLO CALIDONI, DAMIANO FELINI, ANDREA BOBBIO, *Cesare Scurati.* Sguardi sull'educazione.

FEDERICO BATINI, IRENE DORA MARIA SCIERRI (a cura di), *In/sicurezza fra i banchi.* Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie umbre.

CLARA MARIA SILVA, ENRICA CIUCCI, *Emozioni e affetti nell'educazione dalla nascita ai dieci anni.*

EMMA BESEGHI, TIZIANA PIRONI (a cura di), *Research in Progress.* A cent'anni da Democrazia e Educazione di John Dewey.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (http://bit.ly/francoangeli-oa).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: Pubblica con noi

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

Questo LIBRO ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione

VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?

ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER SEGUICI SU:

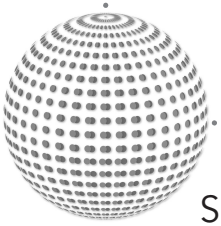
FrancoAngeli
La passione per le conoscenze
Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.



Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli

torrossa
Online Digital Library

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184423

A cura di
Massimo Baldacci

Dizionario critico di pedagogia

Lo scopo di un *dizionario specialistico* è quello di chiarire i concetti designati dai termini di una disciplina. Nell'ambito della Pedagogia, tuttavia, tale compito appare assai problematico: molti sono i casi di *polisemia* come pure di *sinonimia* e la semantica dei termini pedagogici è frutto di una complessa stratificazione storica.
Muovendo da questa consapevolezza, la messa a punto di un *dizionario critico* della pedagogia, opera mai tentata prima, si impone con forza: occorre uno strumento che consenta di individuare i diversi significati concettuali che si trovano sovente ricompresi sotto uno stesso termine. Le diverse accezioni concettuali debbono essere chiaramente distinte, descritte in modo preciso rispetto ai loro tratti e ricostruite nel loro andamento diacronico, spesso foriero di sfumature semantiche diverse. Soltanto con la contezza critica di questa complessità concettuale può darsi l'uso rigoroso e sorvegliato di un termine; diversamente, il discorso pedagogico rischia di risultare vago o ambiguo. Questo è l'intento fondamentale che si pone il presente dizionario, che si rivolge tanto agli studiosi, quanto agli educatori, agli insegnanti e agli studenti.
L'opera è il frutto del lavoro di una ventina di studiosi (appartenenti ad oltre dieci università), raccolti nel *Gruppo di pedagogia teorica* della Siped - Società italiana di pedagogia.

Massimo Baldacci è professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Carlo Bo di Urbino. È stato presidente della Siped. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia* (FrancoAngeli 2023); *La scuola e la Costituzione* (Carocci 2025).

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze